

Entornos digitales, conectividad y educación. Percepción y gestión del tiempo en la construcción de la identidad digital de la juventud

*Digital environments, connectivity and education: Time
perception and management in the construction of young
people's digital identity*

Dr. José Manuel MUÑOZ-RODRÍGUEZ. Profesor Titular. Universidad de Salamanca (pepema@usal.es).

Dra. Patricia TORRIJOS FINCIAS. Profesora Ayudante Doctora. Universidad de Salamanca (patrizamora@usal.es).

Dra. Sara SERRATE GONZÁLEZ. Profesora Ayudante Doctora. Universidad de Salamanca (sarasg@usal.es).

Alicia MURCIANO HUESO. Personal Docente e Investigador en Formación. Universidad de Salamanca (aliciaamh@usal.es).

Resumen:

En este trabajo se presentan los primeros resultados del proyecto CONECT-ID que aborda la identidad digital de la juventud, desde los enclaves de la hiperconectividad y en base a su percepción del tiempo en el ocio digital. El objetivo principal reside en analizar la gestión del tiempo y la percepción del tiempo hiperconectado de los jóvenes. Para ello, se ha realizado un estudio cualitativo aplicando la técnica de grupos de discusión con 130 participantes organizados en grupos de 12 a 16 años y de 16 a 18 años. Posteriormente, se ha realizado un análisis con el software NVivo. Los resultados hallados señalan una diferencia de

usos y herramientas entre los grupos de edad establecidos. Ambos grupos afirman perder la concepción de temporalidad, especialmente en el caso de los mayores. Mientras los menores afirman tener menor disponibilidad y mayores controles parentales; los mayores asumen utilizar menos la estrategia de gestión de tiempos como autorregulación. Los controles escolares se remiten a no dejarles llevar ni utilizar el móvil. Se observa como la construcción identitaria del joven se configura como un continuo interferido por diferentes espacios y tiempos virtuales y presenciales. Los jóvenes que tienen un menor control parental en la gestión del tiempo requieren mayores mecanismos de

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 18-06-2020.

Cómo citar este artículo: Muñoz-Rodríguez, J. M., Torrijos Fincias, P., Serrate González, S. y Murciano Hueso, A. (2020). Entornos digitales, conectividad y educación. Percepción y gestión del tiempo en la construcción de la identidad digital de la juventud | *Digital environments, connectivity and education: Time perception and management in the construction of young people's digital identity*. Revista Española de Pedagogía, 78 (277), 457-475. doi: <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-07>
<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

autogestión y autorregulación. Los resultados hallados merecen centrar el discurso pedagógico en torno a diseñar y potenciar actuaciones educativas de calidad que les permitan ir más allá de marcarse límites, trabajando el establecimiento de relaciones interpersonales saludables, las habilidades sociales y comunicativas, así como la gestión de su tiempo en escenarios que les reporten beneficios duraderos por encima del mero entretenimiento.

Descriptor: conectividad, identidad, juventud, espacios de ocio, percepción del tiempo, entornos digitales.

Abstract:

This paper discusses the first results of the CONECT-ID project, which addresses young people's digital identities from the perspective of hyperconnectivity based on their perception of time in digital leisure. Its main objective is to analyse young people's time management and their hyper-connected perception of time. To do so, a qualitative study was performed using discussion groups with 130 participants organised in groups of respondents aged 12 to 16 and 16 to 18. Analysis was then performed using the NVivo software program. The results

showed a difference in use and tools between the age groups. Both sets of groups claim to lose the concept of time, in particular the older ones. Younger respondents report having less availability of screens and more parental controls, while in contrast older ones state that they use the time management strategy less as self-regulation. School controls refer to students not being allowed to take mobile phones to school or use them there. It is apparent that the construction of young persons' identity is a continuum between different virtual spaces and times and face to face situations. Young people with less parental control over time management require more self-management and self-regulation mechanisms. The results found warrant focussing pedagogical discourse on designing and promoting quality educational actions that make it possible to go beyond setting limits. This can be achieved by working on establishing healthy interpersonal relationships, social and communication skills, and time management in a range of settings that provide lasting benefits beyond mere entertainment.

Keywords: digital technology, educational sciences, identity, leisure, qualitative analysis, time perception, youth.

1. Planteamiento de la cuestión

Hablar del tiempo no es algo novedoso, pero siempre resulta de interés, centraliza el foco de atención en una de las variables sobre las que narramos la vida humana; el humus de la humanidad, dimensión constitutiva del ser humano, oportunidad y sementera de nuestro desarrollo, al que es-

tamos constreñidos, nunca determinados. Una no determinación que lo convierte en oportunidad y principio que debemos saber gestionar y educar.

Recurrimos a diferentes metáforas espaciales que extrapolamos de nuestro imaginario colectivo para referirnos al tiempo

(Safranski, 2017). Fundamentamos la percepción y noción del tiempo en la comprensión del espacio físico (Blommaert y De Fina, 2016). ¿Pero qué ocurre si el espacio se vuelve virtual? ¿Qué sucede cuando nada está delimitado, sino que se encuentra suscrito a una realidad sin fronteras? ¿Qué ocurre cuando basamos nuestra percepción del tiempo en un espacio poroso? ¿Hasta qué punto nuestra identidad se está transformando como consecuencia de que sus dimensiones identitarias básicas, el espacio y el tiempo, están suscritas a una realidad hiperconectada donde la identidad ha pasado a ser líquida, la inestabilidad es la máxima representación de la realidad, el medio es ambivalente, el cuerpo se vuelve incorpóreo e incluso el yo adquiere diferentes formas de expresión?

Tras estos interrogantes se encuentra el proyecto CONECT-ID¹, en el que abordamos el estudio de la identidad digital de la juventud, desde los enclaves de la hiperconectividad y en base a su percepción del tiempo en el ocio digital. Nos centramos en la juventud porque es la que está viviendo en primera persona las consecuencias, desafíos o riesgos de la hiperconectividad. Riesgos que tienen que ver con la dependencia o el abuso de la tecnología y la pantalla (Cloquell, 2015); consecuencias que hablan de desigualdades y nuevas formas de exclusión social (Ricoy y Martínez-Carretera, 2020); y desafíos que están relacionados directamente con factores de vulnerabilidad en el desarrollo de la identidad del joven, asociados a formas de externalizar su yo, necesidad de influir y ser influenciado, a consumos de información no siempre filtrados, etc. (Sanz Arazuri, Alonso Ruiz,

Sáenz de Jubera Ocón, Ponce de León Elizondo y Valdemoros San Emeterio, 2018; Valdemoros, Alonso y Codina, 2018). Contingencia marcada por una ausencia o no de responsabilidad o sentido ético y/o crítico (Ibáñez-Martín y Fuentes, 2015), amparadas, quizá, por una frágil autonomía en su desarrollo personal y social y una gestión del tiempo que, en ocasiones, se torna irresponsable.

Presentamos los primeros resultados del proyecto mencionado: el estudio de corte cualitativo, con grupos de discusión como instrumento, analizando tanto la gestión del tiempo, como la percepción del tiempo hiperconectado de los jóvenes. Abarcamos un tramo amplio de la juventud, de 12 a 18 años, para comprender la evolución del fenómeno y en qué medida los efectos tienen una evolución o involución a medida que el desarrollo avanza. Efectos para los que apenas existen respuestas a nivel educativo más allá de la pedagogía de límites, asociada en muchos casos a la prohibición en ese tiempo de conexión, quizás porque el discurso sobre estos efectos redunde en el exceso y pérdida de la noción del tiempo cuando están conectados.

2. Marco teórico y estado de la cuestión

Existen investigaciones sobre la presencia y gestión del tiempo en la Red (Livingstone, 2013; Loveless y Williamson, 2017; Serrano-Puche, 2013; Viñals, Abad y Aguilar, 2014). Estas se centran, principalmente, en la presencia cronológica o secuencial del tiempo (usos, momentos, franjas horarias, etc.) (Boyd, 2014), pero

menos en ese otro tiempo vivido, experimentado, kairológico. Para el joven, ese tiempo de conectividad, generalmente, es oportuno y adecuado, indeterminado y sentido, y no siempre se corresponde con el tiempo sucedido. Ese instante, ese acontecimiento, ese lugar —la pantalla (ordenador, teléfono móvil, tableta, videoconsola, etc.)—, que, por instantes, se hace único, que no es el ahora ni el presente, sino el tiempo que sobrevuela (Case, 2016; Cruz, 2017).

El uso de las pantallas por parte de la juventud ha llevado a la investigación a analizar los distintos yoes (Torres, 2017) que los jóvenes construyen. «Es múltiple, pero integrado. Puedes tener un sentido del yo sin ser un único» (Turkle, 1997, p. 325). La vida del joven pasa a estar mediada por pantallas. Uno de los aspectos en los que se incide es que las redes sociales, los videojuegos, los lugares frecuentados por la juventud son transversales y se encuentran ramificados en la Red lo que permite construir diferentes identidades en busca de satisfacer sus deseos, de provocar, de influir, o simplemente de alcanzar aquello que en los escenarios tradicionales no tienen fácil (Nílan y Feixa, 2014).

La literatura científica no habla de identidad del joven, sino de prácticas identitarias adheridas a nuevas prácticas de socialización juvenil derivadas de las distintas narrativas y roles sociales que manifiestan (Awan y Gauntlett, 2013; Georgakopoulou, 2017; Marlowe, Bartley y Collins, 2017). La construcción de su identidad se basa en el cómo se muestra y en el cómo le juzgan, es decir, en comparación constantemente con los otros (Vansieleghem, Vlieghe y Zahn,

2019). Es decir, la Red posibilita el modo de configurar la identidad de los jóvenes coadyuvando múltiples identidades digitales en distintos ámbitos de actuación. Una configuración que provoca la sensación de libertad y autonomía fundamentada a partir de la socialización e interconexión con los demás; la otredad del yo como fundamento de la identidad personal y colectiva (Brubaker y Cooper, 2000).

Pero no es una autonomía como tal; la literatura lleva años remarcando un cierto posicionamiento simétrico, en cuanto que lo tecnológico forma parte de las vidas de los jóvenes, pasa a ser su espacio-tiempo social y, en consecuencia, está junto a ellos, convirtiéndose en tecnologías subjetivas (Pangrazio, 2019; Turkle, 2011; Turkle, Taggart, Kidd y Dasté, 2006). Se convierte en una vía de expansión de su autonomía como base de su socialización y relación. Los jóvenes son autónomos si la Red les permite interactuar con otros jóvenes, enriqueciendo y compartiendo sus aficiones, vivencias, ideas, crear co-narraciones entendidas como dinámicas sociales interdependientes e interrelacionales (Beneito-Montagut, 2015; Georgakopoulou, 2017). Las investigaciones inciden en argumentar la autonomía desde el pensamiento vygotskiano, fundamentándola en una vinculación filogenética entre juventud y pantalla que nos habla de interdependencia. Los jóvenes se encarnan en los entornos tecnológicos (Wängqvist y Frisé, 2016).

Una encarnación no solo individual sino también social. Las investigaciones amplifican el lado amable de la Red y la pantalla en cuanto que abren a la juven-

tud a una gran variedad y posibilidad de relaciones sociales. Amplía las opciones de construcción del yo relacional, pues complementan y enriquecen, no sustituyen, las relaciones sociales presenciales. Favorece la creación de una inteligencia colectiva activando mecanismos positivos de reconocimiento social (Malone y Bernstein, 2015). Es la importancia de la Red para el empoderamiento juvenil y el fomento de la participación (Wängqvist y Frisén, 2016). El escenario social privilegiado para la juventud (Sanz Arazuri et al., 2018).

La preocupación por parte de las familias y la desvinculación del nicho familiar asociada a la inclusión en las redes sociales es otro tema estudiado, haciendo hincapié en la necesidad de preparar a la familia para enseñar a saber hacer y ser con estas tecnologías de un modo autónomo y responsable (Ruiz-Corbella y De Juanas-Oliva, 2013). Algunos estudios recientes (Gündüz, 2017; Hodkinson, 2017; Valdemoros, Sanz y Ponce de León, 2017) nos indican que un consumo digital bajo en los hijos se relaciona con familias que gozan de un vínculo emocional mayor entre los miembros de la familia, por lo que un abuso de esta herramienta podría ser perjudicial para la convivencia familiar, apoyados en la idea de que la juventud, en las redes sociales, se preocupa más por la autoexpresión que por la autoreflexión (Mace, 2020). También hay investigaciones que desmitifican el ocultamiento a las familias que los jóvenes hacen de su vida en la Red (Shin y Lwin, 2017).

En términos igualmente positivos existen investigaciones que ven en la pantalla la implementación de un ecosistema

tecnológico de interés para el desarrollo cognitivo y de aprendizaje. Se remarca la potencialidad de la Red como entorno creativo, innovador y favorecedor de diferentes vías de multialfabetización, creatividad y aprendizaje (Gee y Esteban-Guitart, 2019; Hou, Rashid y Lee, 2017; Pérez Latorre, 2015; Scolari, 2016).

No obstante, existen datos que inciden en que ese tiempo no siempre es un tiempo positivo para la juventud, basado en la cultura del mero entretenimiento y el placer (Muros, Aragón y Bustos, 2013; Iqani y Schroeder, 2016) amparadas la mayor parte de ellas en la inmediatez de la información, en publicar sus vidas privadas, en extender el tiempo libre a la vida social en general, donde la conectividad por la conectividad es lo que prima a la hora de ocupar el tiempo. Concluyen que se agudiza el individualismo. Una cultura de la virtualidad cuyos principales temores por parte de la propia juventud son el aburrimiento, la desconexión, la soledad o el aislamiento (Fernández y Gutiérrez, 2017).

Entre los riesgos encontramos estudios recientes que analizan los negativos efectos socioemocionales del abuso de las redes sociales y los juegos *online* (Vannucci, Simpson, Gagnon y Ohannessian, 2020), y estudios que se centran en el ciberacoso (Garmendia Larrañaga, Jiménez Iglesias y Larrañaga Aizpuru, 2019) donde se señala que la tecnología y las pantallas en los jóvenes generan libertad y creatividad no siempre bien entendida y muchas veces transformada en opresión y acoso (Garaigordobil y Larrain, 2020), cuando no en desigualdades (Rey, Quintana-Orts, Mérida-López y

Extremera, 2018). Otros resultados hablan del riesgo de solidificar una ética asociada a una cultura libre donde todo vale y donde todo cabe, cuestionando conceptos como el de propiedad o el de autoridad (Hu, Zhao y Huang, 2015), encontrando, en ocasiones, a los jóvenes, inmersos en procesos de asunción de participación de la vida en red, aceptando riesgos, desde una racionalidad práctica; la Red como una oportunidad, sin reflexión previa alguna.

3. Metodología y resultados de investigación

El diseño de investigación es de corte cualitativo, enmarcado dentro de un estudio de investigación de naturaleza participativa (Tojar, 2006) con el que se prevé fundamentar el diseño de actuaciones educativas de calidad.

Para ello, se plantean los siguientes objetivos de investigación:

1. Conocer la percepción de los jóvenes en torno a la disponibilidad temporal, usos y hábitos en las tecnologías y redes.
2. Profundizar en las diferentes estrategias de gestión del tiempo informadas.
3. Determinar si hay diferencias entre grupos en las dimensiones estudiadas, tomando como referencia la edad de los participantes.

3.1. Instrumento y procedimiento de análisis

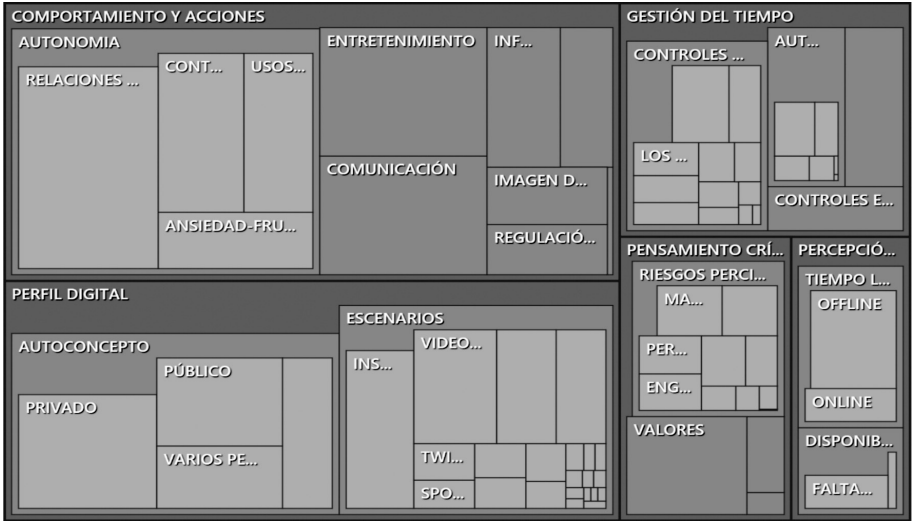
Para acercarnos a las percepciones, opiniones y motivaciones de los jóvenes en

cuanto al uso y hábitos de las tecnologías se empleó la técnica de grupo de discusión. Se diseñó un guion previo de carácter semiestructurado por el Grupo de Investigación a través de cinco seminarios co-formativos en el que colaboraron nueve expertos de diversas áreas (teoría e historia de la educación, métodos de investigación, sociología y antropología) y en el que se recogían cuestiones que abordar con los participantes, relacionadas con la percepción y usos del tiempo libre y el perfil y hábitos digitales. Para su validación se realizaron dos grupos de discusión, uno con jóvenes de 12-15 y otro de 16-18.

El proceso de selección de participantes se llevó a cabo previa autorización de los centros de enseñanza secundaria seleccionados de acuerdo a criterios de accesibilidad y las familias de los menores, buscando una representación de centros rurales (3) y urbanos (4), públicos (7), concertados (2) y privados (1) de distintas comunidades autónomas. La moderación de los encuentros se realizó por parejas de expertos que participaron en la elaboración del guion previo semiestructurado y en el proceso de elaboración de categorías para el posterior análisis de contenido.

Se realizaron un total de 14 encuentros que fueron grabados en formato audio, transcritos e incorporados para su codificación y análisis posterior al software NVivo (V.12, licencia del Grupo de Investigación), de acuerdo a un sistema de categorías elaboradas por 3 investigadores mediante un procedimiento de carácter inductivo, abalado en el marco teórico previo y que se evidencia en el Gráfico 1 (Miles y Huberman, 1994).

GRÁFICO 1. Mapa jerárquico del discurso a razón del número de referencias de codificación².



Palabras cortadas en el gráfico: RELACIONES... = relaciones en las redes; CONT... = contenido a publicar; USOS... = usos y hábitos; ANSIEDAD-FRU... = ansiedad-frustración; INF... = información; IMAGEN D... = imagen distorsionada; REGULACIÓN... = regulación de emociones; CONTROLES... = controles parentales; LOS... = los tengo en las redes; AUT... = autorregulación; CONTROLES E... = controles escolares; VARIOS PE... = varios perfiles; INS... = Instagram; VIDEO... = videojuegos; TWI... = Twitter; SPO... = Spotify; PENSAMIENTO CRÍTICO... = pensamiento crítico; RIESGOS PERCI... = riesgos percibidos; MA... = malos usos; PER... = perfiles falsos; ENG... = enganchados; PERCEPCIÓN... = percepción del tiempo; TIEMPO L... = tiempo libre; DISPONIB... = disponibilidad; FALTA... = falta de tiempo.

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con el sistema de categorías, del total de los discursos se registraron 7270 referencias que hacen alusión a los comportamientos y acciones durante el tiempo de ocio, al perfil digital y a la gestión y percepción del tiempo de ocio. A razón del proceso de codificación, 3229 de estas referencias procedían de los seis grupos de participantes de entre 12 y 15 años y 4041 referencias de los grupos de jóvenes de 16 a 18 años.

Codificada la información de acuerdo con el sistema de categorías preestablecido, se trabajó con un análisis de discurso centrado en 3 dimensiones: Perfil Digital, Percepción del Tiempo y Gestión del Tiempo (ver Tabla 1), profundizando

en las diferencias encontradas en los dos grupos de edad establecidos.

TABLA 1. Dimensiones y categorías del estudio.

Dimensiones	Categorías
Perfil digital	Escenarios virtuales
Percepción del tiempo	Tiempo libre
	Disponibilidad
Gestión del tiempo	Autorregulación
	Concepción de temporalidad
	Ansiedad-frustración
	Controles parentales
	Controles escolares

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Participantes

En este estudio han participado 130 jóvenes, organizados en 14 grupos de jóvenes de 16 a 18 años y 6 con adolescentes de 12 a 15 años. Se observa diversidad con respecto al perfil de los jóvenes a razón de los estudios realizados (princi-

palmente secundaria y bachillerato), a la titularidad de los centros participantes (1 centro privado, 2 centros concertados y 4 públicos), la localidad (6 municipios españoles), el género (muestra de informantes equitativa al 50 %) y el nivel educativo (ver Tabla 2).

TABLA 2. Descripción de los grupos participantes.

Código grupo	n	Edad		Sexo		Curso		Localidad	Titularidad del centro
GBAR001	7	\bar{x} S _x	17.57 .79	H M	6 1	1FP Básica	7	Barcelona	Privado
GBAR002	8	\bar{x} S _x	18.00 .00	H M	3 5	1FP	8	Barcelona	Privado
GBU002	8	\bar{x} S _x	15.00 1.07	H M	4 4	3ESO 4ESO	4 4	Burgos	Concertado
GBU001	8	\bar{x} S _x	12.50 .53	H M	4 4	1ESO 2ESO	4 4	Burgos	Concertado
GMANZ001	8	\bar{x} S _x	13.00 .93	H M	4 4	1ESO 2ESO 3ESO	3 2 3	Manzanares (Ciudad Real)	Público
GMANZ002	12	\bar{x} S _x	15.67 .65	H M	5 7	1BACH 4ESO	3 9	Manzanares (Ciudad Real)	Público
GPLA001	16	\bar{x} S _x	13.81 1.17	H M	9 7	ESO	16	Plasencia (Cáceres)	Público
GPLA002	7	\bar{x} S _x	17.57 .53	H M	4 3	1FP 2BACH	4 3	Plasencia (Cáceres)	Público
GSA001	6	\bar{x} S _x	13.83 .41	H M	4 2	1ESO 2ESO 3ESO	6	Salamanca	Público y Concertado
GSA002	8	\bar{x} S _x	16.12 .83	H M	4 4	1BACH 4ESO	6 2	Salamanca	Público y Concertado
GSA003	10	\bar{x} S _x	13.20 1.03	H M	5 5	1ESO 2ESO 3ESO	10	Peñaranda (Salamanca)	Público
GSA004	11	\bar{x} S _x	16.09 .8312	H M	4 7	1BACH 1FPB 4ESO	6 2 3	Peñaranda (Salamanca)	Público
GSA005	11	\bar{x} S _x	13.46 1.29	H M	4 7	1ESO 3ESO	6 5	Salamanca	Público
GSA006	10	\bar{x} S _x	16.30 .67	H M	5 5	1BACH 2BACH	10	Salamanca	Público

Fuente: Elaboración propia.

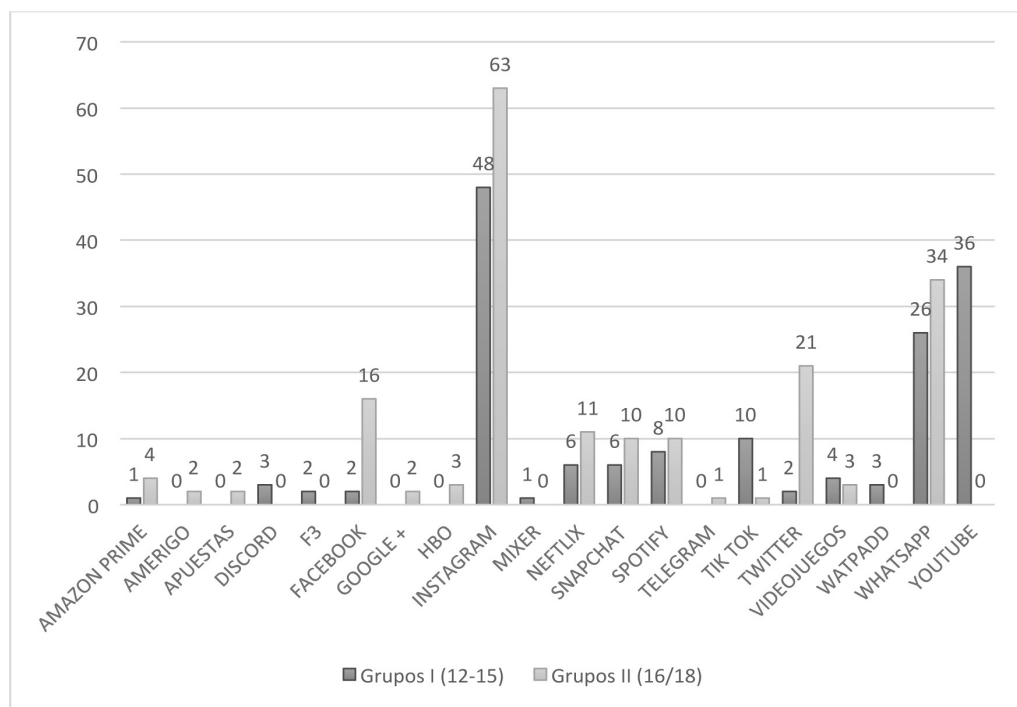
4. Resultados y discusión

4.1. Escenarios virtuales y perfil digital

En el análisis del perfil digital, teniendo como variable los escenarios y espacios en los que los jóvenes actúan e interactúan,

se observa que son las redes sociales y los canales o plataformas multimedia de entretenimiento los espacios en los que principalmente están presentes (ver Gráfico 2).

GRÁFICO 2. Aplicaciones a las que aluden en el discurso.



Fuente: Elaboración propia.

En la indagación respecto a qué conductas manifiestan y qué buscan en esas aplicaciones y redes, los jóvenes manifiestan que, principalmente a través de Instagram y WhatsApp, buscan la comunicación con su grupo de iguales y compartir información personal, como la publicación masiva de fotografías. Es algo que les sirve de entretenimiento, mostrando gustos y aficiones o sus principales actividades de ocio, que practican *offline* (viajes, eventos deportivos o salir de fiesta en el caso de los más mayores) aspectos puestos de

relieve en otras investigaciones (Sanz Arzuri et al., 2018). Resultado del efecto de deseabilidad social, afirman de forma generalizada mostrarse tal y como son en la virtualidad, pero indagando un poco más reconocen utilizar filtros que les permite proporcionar una mejor imagen de sí mismos, tal como afirma esta participante:

Porque pretendes que tu perfil sea como... que entres y digas... jolín se ve que hay fotos chulas. Que dé la impresión de que sales bien (Part_3_GSA003_PEÑARANDA).

Cuentan con estrategias para mostrar sus diferentes yoes o parte de su yo, indicando que en una misma red social disponen de diversos perfiles, el «público», donde hacen un menor cribado de los seguidores, y el denominado «privado», donde comparten información con los que consideran más allegados —excluyendo a progenitores.

Yo tengo la pública y la privada, pero porque la pública es en plan que me sigue más gente, que cualquiera me puede seguir, y la otra es como más para mis amigos, amigos más íntimos, y ahí pues subo más cosas, más cosas mías (Part_1_GBAR002).

Las redes sociales se sitúan a la cabeza de los escenarios virtuales preferidos, como ya recogen otras investigaciones en la misma línea (Ibrahim, Wang y Bourne, 2017; Ruiz-Corbella y De Juanas-Oliva, 2013) donde los jóvenes se desinhiben en mayor o menor medida, en función de la sensación de control percibida (Ricoy y Martínez-Carrera, 2020). Se torna este entorno virtual en una oportunidad para la exploración y construcción de su identidad —o identidades— al plasmar sus inquietudes y satisfacer anhelos (Yau y Reich, 2019), fundamentalmente en el intercambio relacional que hacen con el grupo de iguales. No obstante, el hecho de que vayan delimitando el espacio virtual es producto de la formación en riesgos y peligros asociados a la Red que han recibido.

Los informantes manifiestan utilizar Youtube como forma de entretenimiento, en busca de información que, tal y como afirman, no encuentran en otros espacios, como la escuela o las familias, y también para resolver problemas del día a día, para

lo cual recurren a los ya famosos tutoriales. El grupo de 12-15 afirma que prefiere aplicaciones móviles como Tik Tok o el uso de videojuegos bien a través de videoconsolas o de los propios *smarthphones*. El grupo de 16-18, hace un uso más específico de redes como Twitter para compartir información que ellos consideran interesante o relevante y utiliza en mayor medida servicios de *streaming* para consumir series y películas en su tiempo libre.

Se evidencia que saben elegir y seleccionar los espacios y tiempos según pretendan comunicarse, entretenerse o informarse. A medida que avanzan en edad cambian y varían de canal y seleccionan con más criterio (subjetivo) aquellas que les aportan mayor o menor beneficio y los de mayor edad son más analíticos con la información que comparten (Solé, 2019).

4.2. Percepción y usos del tiempo libre

Para conocer cuál es la percepción que los jóvenes tienen de su tiempo libre, el discurso se centró en la valoración temporal de los usos de su tiempo libre de forma *offline* y *online* y en la disponibilidad auto percibida. La Tabla 3 recoge el número total de referencias codificadas en relación a las variables de análisis, así como los porcentajes comparativos entre grupos:

Se evidencia que los más pequeños (12-15) realizan más actividades *offline* de carácter programado —normalmente consensuadas con las familias—, como deportes o tareas relacionadas con la música. Afirman que estos espacios les reportan fundamentalmente aprendizajes nuevos, relación con otros chicos y chicas de su edad y entretenimiento.

TABLA 3. Referencias codificadas en la disponibilidad y percepción del tiempo.

Categoría	Grupos I (12-15)		Grupos II (16-18)	
	Referencias	%	Referencias	%
Percepción del tiempo	125	52.51 %	105	47.49 %
Disponibilidad	63	66.03 %	17	33.97 %
Exceso de tiempo	5	31.94 %	3	68.06 %
Falta de tiempo	35	69.99 %	9	30.01 %
Tiempo libre	61	38.86 %	91	61.14 %
Offline	45	43.74 %	65	56.26 %
Online	18	32.05 %	22	67.95 %

Fuente: Elaboración propia.

Son igualmente espacios de interrelación que continúan después en la virtualidad en las redes sociales donde siguen compartiendo su afición a través de la difusión de información o fotografías (en grupos de WhatsApp, Facebook o Instagram). Su tiempo *online* lo dedican a comunicarse con sus iguales. También afirman dedicar tiempo a los juegos conectados con sus amigos a través de Internet con los que siguen interactuando.

En el del grupo 12-15, podemos observar que tanto las actividades *online* como *offline* suponen el eje central en la construcción de su identidad social, esa parte en la que buscan la identificación y adquieren el compromiso (Velásquez, 2007) con distintos grupos, que van conformando valores y normas de conducta comunes. En la era digital hiperconectada esa identificación y compromiso grupal se va consolidando compartiendo tiempo en espacios virtuales a través de publicaciones vinculadas a sus preferencias de ocio (Almansa, Fonseca y Castillo, 2013).

El grupo de participantes de mayor edad (16-18) informa disponer de tiempo libre, a excepción de los períodos de evaluación escolar. Aunque realizan actividades *offline* (deporte, salir con los amigos), aseguran ocupar gran parte de su tiempo libre en actividades *online*. La parte virtual los acompaña en su vida diaria, siendo imprescindible la conectividad para compartir al instante las actividades que están realizando, por ejemplo, a través de Instagram y sus llamadas *Historias* —publicaciones cortas de duración máxima 24 horas—. Esta necesidad convierte al ocio en un asunto intersticial, tal como afirma Igarza (2009), al hacer fluctuar sus actividades diarias con tiempos de espera o desplazamientos cortos, creando «burbujas temporales» (Fernández y Gutiérrez, 2017) en las que el joven deja de estar aquí y ahora para ser y estar en la Red, condicionado por el deseo de exhibición y la exigencia del compartir.

El tiempo libre lo utilizan para compartir información —personal o que consideran relevante—, pero también afirman

que utilizar la tecnología, las redes sociales o las aplicaciones móviles les permite desconectar. Un aspecto crucial que nos muestran los jóvenes de este rango de edad (16-18) es que en su tiempo libre necesitan «desconectar conectados», esto les permite evadirse de otras ocupaciones como estudiar, pasar tiempo con la familia o realizar otras actividades lúdicas que no requieren tecnología, pero en esa desconexión eligen estar en contacto con otros.

Perciben que necesitan ese tiempo por haberse convertido en «costumbre» visualizar las redes sociales cuando disponen de «algo de tiempo», pero también referencian el aburrimiento como condicionante del uso —a veces abuso, aseguran— de la virtualidad, datos que vienen a coincidir con los de otras investigaciones, como la de Morduchowicz, Marcon, Sylvestre y Ballestrini (2012), donde se concluye que Internet y las redes sociales evitan el aburrimiento.

Me refiero a que estamos acostumbrados a que cuando nos aburrimos echamos mano del móvil para matar el tiempo (Part_3_GSA004_PENARANDA).

No obstante, también existe un tercer argumento en el que los adolescentes afirman que la virtualidad es «cómoda», al poder realizar múltiples actividades y tareas desde un mismo espacio y al mismo tiempo. Muestra de ello es la argumentación que hace el sujeto siguiente:

Yo creo que más que por aburrimiento es por el hecho de que lo tenemos todo ahí, ¿no? O sea, no te tienes que levantar para tener que mirar cualquier cosa, no tienes

que pensar en que me tengo que ir a jugar a pádel y me tengo que poner toda la equipación [...] si te gusta el pádel te pones el YouTube y ya tienes para ver toda la tarde todo lo que quieras sobre todo lo que quieras, yo creo que es tema de comodidad más que tema de aburrimiento, sinceramente (Part_2_GBAR002).

Igualmente, consideran disponer de tiempo virtual desaprovechado, que no les reporta beneficio y les genera sentimiento de haber perdido el tiempo:

Eso lo he pensado yo muchas veces, cuando acabo de estar con el móvil digo: ¿y para qué? (risas) Para estar viendo gente ahí, sonriendo (Part_4_GSA002).

4.3. Gestión de tiempo libre online

Para comprobar la gestión del tiempo, centramos la atención en los controles externos impuestos por la familia o el centro escolar, las estrategias de autorregulación y la percepción de temporalidad cuando están conectados. La gestión del tiempo libre depende del grado de autonomía. Se evidencia que el grupo 12-15 años depende más del control parental a la hora de decidir tanto las actividades que quieren realizar en su tiempo libre como sobre el control de la gestión del tiempo y los usos de la tecnología e Internet. A medida que avanza la edad los padres ofrecen mayor autonomía y capacidad de decisión para que los jóvenes autogestionen su tiempo. No obstante, los propios jóvenes aseguran que es la falta de conocimiento de las familias la que deriva en esa confianza de autogestión:

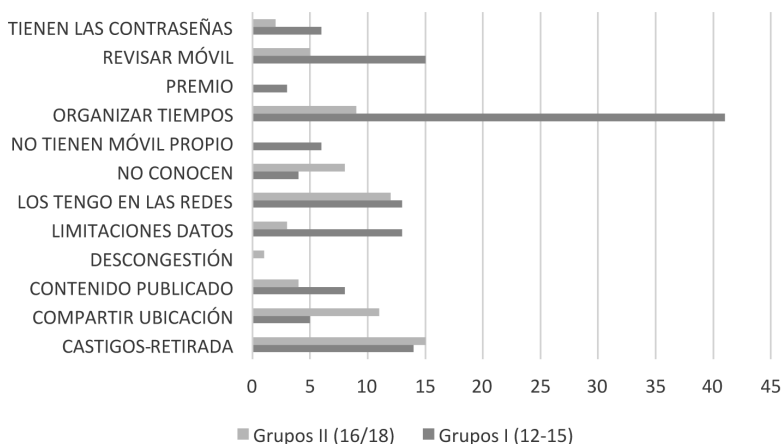
Hemos nacido en una etapa en la que todo va con tecnología y sí sabemos cómo

funciona, nuestros padres, por ejemplo, no saben cómo va Instagram (Part_7_GMANZ002).

Las estrategias parentales más utilizadas (ver Gráfico 3) hacen referencia a: 1) grupo 12-15: organización de tiempos y revisión

de las redes y aplicaciones que utilizan en el *smartphone* y otros dispositivos; y 2) grupo 16-18: retirada de los dispositivos cuando hacen un uso excesivo —subjetivo por parte de los padres— o no cumplen con sus responsabilidades escolares o en el hogar.

GRÁFICO 3. Estrategias parentales identificadas en la gestión y uso tecnológico.



Fuente: Elaboración propia.

Coinciden al entender la pertinencia de la organización de tiempos puesto que afirman no siempre poder autorregularse y perder la noción del número de horas que invierten, pero no están tan de acuerdo con el hecho de que las familias revisen sus dispositivos.

Pues, a ver, me siento mal, enfadada, no porque me lo quiten, sino porque miran todo lo que estoy haciendo o lo que tengo, me lo leen todo (Participante_4_GPLA001).

Los jóvenes conciben sus espacios virtuales como un espacio privativo de su intimidad donde el control parental no tiene cabida, a pesar de que la información que comparten puede ser visualizada por cen-

tenares de personas. La gestión de su información y la opción de compartirla o no les pertenece. Es lo que se conoce como la *fase de exploración* en la conformación de la identidad (Tesouro, Palomanes, Bonachera y Martínez, 2013) que favorece el desarrollo de estatus activos y maduros. Esto requiere que los jóvenes sientan que pueden gestionar no solo los tiempos y espacios, sino también el uso que hacen de ellos, a pesar de que, en ocasiones, puedan cometer errores, por falta de información, imprudencia o inmadurez. Es lo que Madden et al. (2013). denominan *la intimidad aumentada*, donde los jóvenes comparten sus vidas con amigos y conocidos, excluyendo a su entorno familiar cercano, pensando que ese es un espacio en el que solo pueden interceder los iguales, en

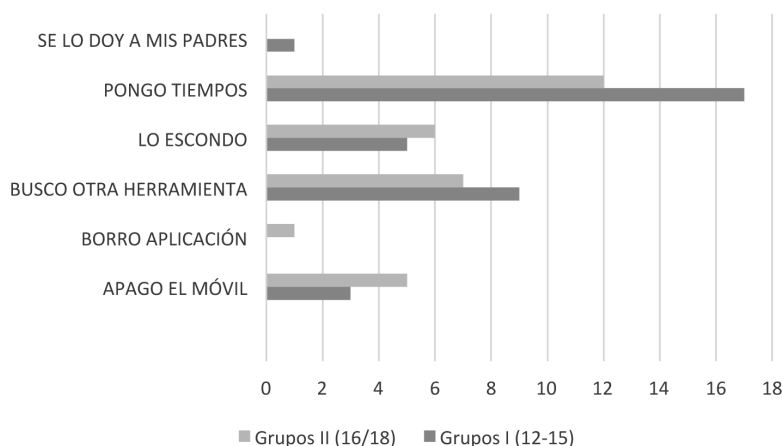
un espacio que se torna excesivamente grande y difuso a pesar de su creencia de control absoluto. Y gestionan sus tiempos para disponer de momentos en los que, a través de los espacios virtuales, afianzar su validación e integración social, clarificar sus sentimientos, pensamientos y emociones y ensayar su capacidad de autoexpresión (Morduchowicz et al., 2012).

En el caso del control escolar, de las 53 referencias que se registran se ve un porcentaje ligeramente superior en el caso del grupo de los más pequeños (53.23 % frente al 46.18 % del grupo de mayores) al aludir a la existencia de restricciones. Estos controles se centran en no permitir llevar el dispositivo al centro educativo salvo petición expresa por parte de algún docente. La gestión del «tiempo libre escolar» está determinada por la normativa del centro y los jóvenes manifiestan adaptarse a ella. Además, consideran que en determinados momentos prefieren esta gestión externa de su tiempo, pues reconocen:

Yo también pienso que si tienes el móvil siempre vas a estar más pendiente. Y si te le quitan, pues estás como más liberado. Sin necesidad de tener el móvil aquí y decir me ha llegado un mensaje o voy a hacer esto... Sin el móvil es mejor (Part_4_ GPLA002).

Se observa una mayor proporción de información codificada en la pérdida de concepción de temporalidad en el grupo de 16-18 respecto al de 12-15 (67.73 % frente a un 32.27 %). Son, por tanto, los jóvenes de mayor edad los que afirman tener que utilizar estrategias de autorregulación, fundamentado en el hecho de tener menor control externo y disponer de mayor autonomía en la gestión de su tiempo libre (porcentualmente se hizo una mayor alusión en el discurso con respecto a los más jóvenes). Al estudiar en profundidad las estrategias planteadas se evidencia (ver Gráfico 4) que las estrategias que más utilizan son: ponerse tiempos de conexión o buscar otra herramienta e incluso esconder el dispositivo para no tener acceso inmediato.

GRÁFICO 4. Estrategias de autorregulación señaladas por los jóvenes.



Fuente: Elaboración propia.

En la categoría *dimensión de temporalidad* encontramos que la conexión les ocasiona pérdida en la concepción del tiempo y eso les genera sentimientos negativos al percibir la falta de control en el uso que hacen durante ese tiempo conectados. Encontramos así discursos de los jóvenes como los siguientes:

De repente te suena el móvil y tú piensas "venga no lo voy a mirar", pero empiezas "quién será quién será, bueno, venga, voy a mirarlo, lo voy a mirar". Bueno, entonces lo voy a mirar. Luego, de esa persona voy a historias y han actualizado gente historias y entonces ahí me pierdo y ya pues... (Participante_6_GBU002).

Es como que pasan dos horas y digo "pues quiero más" y así todo el rato, y se me pasa una tarde entera y estoy todo el rato con el móvil (Participante_5_GSA005).

Esto genera incertidumbre y les obliga a reflexionar respecto a las decisiones tomadas durante ese tiempo relativas a pérdidas y ganancias del propio tiempo, de aprendizajes, de oportunidades de realizar otras actividades. Es importante en la construcción del joven que se plantee interrogantes respecto a la buena o mala gestión, pues le permite tomar decisiones a partir, normalmente, de las consecuencias, como el bajo rendimiento escolar.

5. Conclusiones y prospectiva

Varios son los resultados hallados en esta fase preliminar del estudio CONECT-ID que merecen centrar el discurso pedagógico en torno a diseñar y potenciar actuaciones educativas de calidad. En primer lugar, la construcción identita-

ria del joven se configura como un continuo en el que interfieren diferentes espacios y tiempos, tanto virtuales como presenciales. Los adolescentes afirman encontrar en la Red un micro-espacio de individualidad-colectividad aparentemente inocuo para ellos donde sienten la libertad que no siempre perciben en otros espacios donde es más tangible el control externo. Convierten su tiempo libre en un tiempo de interacción, de intercambio, de generación y producción de información, que consideran de su propiedad, donde solo ellos ponen las reglas del juego. Y aun siendo cierto que los jóvenes necesitan espacios individuales donde puedan experimentar y explorar con sus capacidades, virtudes e incluso defectos, es esencial que la educación proporcione a los jóvenes herramientas que fomenten su capacidad de discernir, aceptar, valorar y tomar decisiones respecto a lo que les va a reportar un desarrollo personal y social adecuado, en términos de libertad, responsabilidad, pensamiento crítico, autonomía y autogestión; y aquello que puede dañarlos como consecuencia de una pérdida de autonomía y uso dependiente e irresponsable de la tecnología, delegación de tareas académicas y otras actividades individuales y colectivas *offline* o confianza en canales y usuarios que les convierten en víctimas de engaños, entre otros aspectos. Es necesario prestar atención a la capacidad comunicativa de los jóvenes para generar y compartir información e interactuar con los otros —conocidos o no— a través de canales y multiplataformas diversas. Este aspecto debe ser tenido en cuenta por los agentes educativos, utilizando ese potencial comunicativo para trabajar la adquisición de habilidades de comunicación asertiva y

empática, como base en el establecimiento de relaciones sociales saludables.

En segundo lugar, se ha evidenciado que los jóvenes que tienen un menor control parental en la gestión del tiempo, necesitan mayores mecanismos de auto-gestión y autorregulación. Funcionan con estrategias de gestión de tiempos por ensayo y error, pero afirman que el atractivo de la Red les obnubila la razón a pesar de ser conscientes de que tienen otras obligaciones que cumplir. La pedagogía debe sustentar prácticas que les permitan ir más allá de marcarse límites y enseñarles para que puedan gestionar su tiempo en escenarios que les reporten beneficios duraderos por encima del mero entretenimiento. Hemos comprobado que dedican una alta proporción de tiempo en visualizar perfiles e historias de personas que comparten sus vidas en redes sociales o canales de comunicación como YouTube, tanto de personas anónimas como de famosos *influencer*. Acerquémonos a los gustos de los jóvenes para fomentar su capacidad de crítica y autocrítica, permitamos espacios y tiempos físicos o virtuales donde puedan reflexionar en torno a valores prosociales que identifican en esos otros perfiles, y enseñemos a que puedan seleccionar el contenido que les permite mostrar una versión óptima de su yo. Además, es necesario diseñar acciones donde trabajar socioeducativamente con ellos en el establecimiento de relaciones interpersonales saludables y en la puesta en práctica de habilidades sociales y comunicativas que les permitan un mejor desarrollo social. Esto nos ofrecerá la oportunidad de crear una ciudadanía, también virtual, más

capacitada para poner en práctica valores democráticos.

Una de las limitaciones del estudio que podría reseñarse hace referencia al método de obtención de información, al considerar que la medida de carácter autoinformado de los grupos de discusión puede provocar sesgos; no obstante, se trata de una técnica adecuada que nos ha permitido acercarnos a las creencias y opiniones de los informantes clave, dotándoles de la oportunidad de reflexionar en torno a un aspecto de interés para la comunidad educativa. Por otro lado, se reseña que, si bien se podría aludir al carácter limitado de la muestra, este estudio se enmarca como una primera fase de un estudio de carácter longitudinal (Boczkowski, Mitchelstein y Matassi, 2018; Fernández y Gutiérrez, 2017; Montiel y Agustina, 2019; Torres, 2017; Vannucci et al, 2020) y de carácter mixto que nos permitirá seguir profundizando en el análisis de estos primeros resultados y hacer recomendaciones de políticas y prácticas educativas.

Notas

¹ «CONNECT-ID. La identidad hiperconectada de la juventud y su percepción del tiempo en el ocio digital». Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Referencia: PGC2018-097884-B-I00. (2019-2022). Así mismo, algunos de los resultados también están relacionados con la investigación: «Identidades digitales en jóvenes hiperconectados: retos para el contexto familiar, social y escolar». Junta de Castilla y León. Referencia: SA038G19 (2018-2021). IP. José Manuel Muñoz Rodríguez.

² Mapa jerárquico extraído de NVivo que indica el peso del contenido de las categorías tras el análisis del discurso en las cinco dimensiones investigación del proyecto: Perfil Digital, Comportamientos y Acciones, Escenarios, Gestión del Tiempo, Percepción del Tiempo y Pensamiento Crítico.

Referencias bibliográficas

- Almansa, A., Fonseca, O. y Castillo, A. (2013). Redes sociales y jóvenes. Uso de Facebook en la juventud colombiana y española. *Comunicar*, 40 (20), 127-135.
- Awan, F. y Gauntlett, D. (2013). Young People's Uses and Understandings of Online Social Networks in Their Everyday Lives. *Young*, 21 (2), 111-132.
- Beneito-Montagut, R. (2015). Encounters on the Social Web: Everyday Life and Emotions Online. *Sociological Perspectives*, 58 (4), 537-553.
- Blommaert, J. y De Fina, A. (2016). Chronotopic Identities. On the Timespace Organization of Who We Are. En A. de Fina, J. Wegner y D. Iki-zoglu (Eds.), *Diversity and Super-Diversity. Sociocultural Linguistic Perspectives* (pp. 1-15). Washington: Georgetown University Press.
- Boczkowski, P. J., Mitchelstein, E. y Matassi, M. (2018). News comes across when I'm in a moment of leisure: Understanding the practices of incidental news consumption on social media. *New Media and Society*, 20 (10), 3523-3539.
- Boyd, D. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. New Haven and London: Yale University Press.
- Brubaker, R. y Cooper, F. (2000). Beyond «Identity». *Theory and Society*, 29 (1), 1-47.
- Case, A. (2016). *Calm Technology: Principles and Patterns for Non-Intrusive Design*. Sebastopol: O'Reilly.
- Cloquell, A. (2015). Usos sociales de Internet entre los adolescentes españoles. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 8 (1), 1-14.
- Cruz, M. (2017). *Ser sin tiempo*. Barcelona: Herder.
- Fernández, E. y Gutiérrez, J. M. (2017). La socialización de los jóvenes interconectados: experimentando la identidad en la sociedad aumentada. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 21 (2), 171-190.
- Garaigordobil, M. y Larrain, E. (2020). Bullying and cyberbullying in LGBT adolescents: Prevalence and effects on mental health. *Comunicar*, 62 (1), 79-90.
- Garmendia Larrañaga, M., Jiménez Iglesias, E. y Larrañaga Aizpuru, N. (2019). *Bullying y cyberbullying: victimización, acoso y daño. Necesidad de intervenir en el entorno escolar | Bullying and cyberbullying: victimisation, harassment, and harm. The need to intervene in the educational centre*. **revista española de pedagogía**, 77 (273), 295-312. doi: <https://doi.org/10.22550/REP77-2-2019-08>
- Gee, J. y Esteban-Guitart, M. (2019). Designing for deep learning in the context of digital and social media. *Comunicar*, 58 (1), 09-17.
- Georgakopoulou, A. (2017). Sharing the moment as small stories: The interplay between practices & affordances in the social media-curation of lives. *Narrative Inquiry*, 27 (2), 311-333.
- Gündüz, U. (2017). The Effect of Social Media on Identity Construction. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 8 (5), 85-92.
- Hodkinson, P. (2017). Bedrooms and beyond: Youth, identity and privacy on social network sites. *New Media & Society*, 19 (2), 272-288.
- Hou, J., Rashid, J. y Lee, K. (2017). Cognitive map or medium materiality? Reading on paper and screen. *Computers in Human Behavior*, 67 (1), 84-94.
- Hu, C., Zhao, H. y Huang, J. (2015). Achieving self-congruency? Examining why individuals reconstruct their virtual identity in communities of interest established within social networks platforms. *Computers in Human Behavior*, 50 (1), 465-475.
- Ibáñez-Martín, J. A. y Fuentes, J. L. (2015). Una reflexión plural sobre el aprendizaje ético-cívico mediado tecnológicamente. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27 (1), 25-32.
- Ibrahim, N. F., Wang, X. y Bourne, H. (2017). Exploring the effect of user engagement in online brand communities: Evidence from Twitter. *Computers in Human Behavior*, 72 (1), 321-338.
- Igarza, R. (2009). *Burbujas de ocio. Nuevas formas de consumo cultural*. Buenos Aires: La Crujía.
- Iqani, M. y Schroeder, J. E. (2016). #selfie: digital self-portraits as commodity form and consumption practice. *Consumption Markets & Culture*, 19 (5), 405-415. doi: <https://doi.org/10.1080/10253866.2015.1116784>
- Livingstone, S. (2013). *Children and the internet*. London: Polity.
- Loveless, A. y Williamson, B. (2017). *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital*. Madrid: Narcea.
- Mace, R. (2020). Reframing the ordinary: cyberspace and education. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32 (2), 109-129.
- Madden, M., Lenhart, A., Cortesi, S., Gasser, U., Duggan, M., Smith, A. y Beaton, M. (2013). *Teens, Social Media, and Privacy*. Pew Research

- Center's Internet & American Life Project*, 21 (1), 2-86.
- Malone, T. W. y Bernstein, M. S. (2015). *Handbook of Collective Intelligence*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Marlowe, J., Bartley, A. y Collins, F. (2017). Digital Belongings: The Intersections of Social Cohesion, Connectivity and Digital Media. *Ethnicities*, 17 (1), 85-102.
- Miles, M. y Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: SAGE Publications.
- Montiel, I. y Agustina, J. R. (2019). Retos educativos ante los riesgos emergentes en el ciberespacio: claves para una adecuada prevención de la cibervictimización en menores | *Educational challenges of emerging risks in cyberspace: foundations of an appropriate strategy for preventing online child victimisation*. **revista española de pedagogía**, 77 (273), 277-294. doi: <https://doi.org/10.22550/REP77-2-2019-03>
- Morduchowicz, R. Marcon, A., Sylvestre, V. y Ballestrini, F. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en Internet*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Muros, B., Aragón, Y. y Bustos, A. (2013). La ocupación del tiempo libre de jóvenes en el uso de videojuegos y redes. *Comunicar*, 40 (1), 31-39.
- Nilan, P. y Feixa, C. (2014). ¿Una juventud global? identidades híbridas, mundos plurales. *Educación Social*, 43 (1), 75-89.
- Pangrazio, L. (2019). Technologically situated: the tacit rules of platform participation. *Journal of Youth Studies*, 22 (10), 1308-1326.
- Pérez Latorre, O. (2015). The Social Discourse of Video Games analysis Model and Case Study: GTA IV. *Games and Culture*, 10 (5), 415-437.
- Rey, L., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S. y Extremera, N. (2018). Emotional intelligence and peer cybervictimization in adolescents: Gender as moderator. *Comunicar*, 56 (1), 9-18.
- Ricoy, M. C. y Martínez-Carrera, S. (2020). El uso informal del smartphone en adolescentes de centros de protección: un reto para promover la intervención socioeducativa. *Educación XXI*, 23 (1), 459-482.
- Ruiz-Corbella, M. y De Juanas-Oliva, A. (2013). Redes sociales, identidad y adolescencia: nuevos retos educativos para la familia. *ESE: Estudios Sobre Educación*, 25 (1), 95-113.
- Safranski, R. (2017). *Tiempo. La dimensión temporal y el arte de vivir*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Sanz Arazuri, E., Alonso Ruiz, R. A., Sáenz de Jubera Ocón, M., Ponce de León Elizondo, A. y Valdemoros San Emeterio, M. A. (2018). Ocio, redes sociales y estudiantes españoles. *Educación XXI*, 21 (2), 59-78.
- Scolari, C. (2016). Alfabetismo transmedia. Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Telos*, 103 (1), 13-23.
- Serrano-Puche, J. (2013). Vidas conectadas: tecnología digital, interacción social e identidad. *Historia y Comunicación Social*, 18 (1), 353-364.
- Shin, W. y Lwin, M. O. (2017). How Does 'Talking about the Internet with Others' Affect Teenagers' Experience of Online Risks? The Role of Active Mediation by Parents, Peers and School Teachers. *New Media & Society*, 19 (7), 1109-1126.
- Solé, J. (2019). El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32 (1), 101-121.
- Tesouro, M., Palomanes, M. L., Bonachera, F. y Martínez, L. (2013). Estudio sobre el desarrollo de la identidad en la adolescencia. *Tendencias pedagógicas*, 21 (1), 211-224.
- Tojar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torres, C. (2017). Narrativas Mediáticas: La representación virtual del yo en los jóvenes. *Realidad: Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 147 (1), 153-168.
- Turkle, S. (1997). *La vida en la pantalla: la construcción de la identidad en la era de Internet*. Barcelona: Paidós.
- Turkle, S. (2011). *Alone together. Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. New York: Basic Books.
- Turkle, S., Taggart, W., Kidd, C. y Dasté, O. (2006). Relational Artifacts with Children and Elders: The Complexities of Cybercompanionshi. *Connection Science*, 18 (4), 347-361.
- Valdemoros, M. A., Alonso, R. A. y Codina, N. (2018). Actividades de ocio y su presencia en las redes sociales en jóvenes potencialmente vulnerables. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31 (1), 71-80.

- Valdemoros, M. A., Sanz, E. y Ponce de León, A. (2017). Ocio digital y ambiente familiar en estudiantes de Educación Postobligatoria. *Comunicar*, 50 (25), 99-108.
- Vannucci, A., Simpson, E. J., Gagnon, S. y Ohannessian, C. M. (2020). Social media use and risky behaviors in adolescents: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 79 (1), 258-274.
- Vansieleghem, N., Vlieghe, J. y Zahn, M. (2019). *Possibilities and Transformations in Technology*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Velásquez, A. (2007). Lenguaje e identidad en los adolescentes de hoy. *El Agora USB*, 7 (1), 85-107.
- Vinales, A., Abad, M. y Aguilar, E. (2014). Jóvenes conectados: Una aproximación al ocio digital de los jóvenes españoles. *Communication Papers*, 4 (3), 52-68.
- Wängqvist, M. y Frisén, A. (2016). Who am I On-Line? Understanding the meaning of OnLine Contexts for Identity Development. *Adolescent Research Review*, 1 (2), 139-152.
- Yau, J. C. y Reich, S. M. (2019). It's just a lot of work: Adolescents' self presentation norms and practices on Facebook and Instagram. *Journal of Research on Adolescence*, 29 (1), 196-209.

Biografía de los autores

José Manuel Muñoz-Rodríguez. Doctor en Pedagogía (2004), con Premio Extraordinario de Doctorado, en la Universidad de Salamanca. Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Su investigación se centra en la teoría de la educación y la educación ambiental para el desarrollo sostenible. Investigador Principal del Grupo de investigación GIPEP —Procesos, espacios y prácticas educativas—. Editor adjunto de *Teoría de la educación*. *Revista Interuniversitaria*.

 <https://orcid.org/0000-0002-4688-6420>

Patricia Torrijos Fincias. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Salamanca. Actualmente trabaja

como Profesora Ayudante Doctor en la Facultad de Educación, en el Área de Didáctica y Organización Escolar. En cuanto a su perfil investigador, su línea de investigación se inscribe en torno a la elaboración de programas, la promoción de competencias emocionales y la formación de profesorado, siendo miembro del grupo de investigación en educación GIPEP.

 <https://orcid.org/0000-0001-8183-1284>

Sara Serrate González. Doctora en Educación por la Universidad de Salamanca, es Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación en la Facultad de Ciencias Sociales. Su investigación se centra desde la pedagogía y educación social en la intervención socioeducativa con el colectivo de infancia y juventud, en el contexto escolar y comunitario. Es miembro del Grupo de Investigación Reconocido —Procesos, Espacios y Prácticas Educativas.

 <https://orcid.org/0000-0002-9985-7623>

Alicia Murciano Hueso. Graduada en Sociología y Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas por la Universidad de Salamanca. Actualmente trabaja como PDI en formación en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la misma, siendo también miembro del grupo de investigación GIPEP. Su línea de investigación está centrada en adultos mayores, tecnología educativa y desarrollo socioemocional.

 <https://orcid.org/0000-0003-4351-9307>

Sumario*

Table of Contents**

Dominio del tiempo y desarrollo personal y social ***Mastering time and personal and social development***

Editoras invitadas: Ana Ponce de León Elizondo y M.ª Ángeles Valdemoros San Emeterio

Guest editors: Ana Ponce de León Elizondo, & M.ª Ángeles Valdemoros San Emeterio

Ana Ponce de León Elizondo y M.ª Ángeles Valdemoros San Emeterio

Presentación: Dominio del tiempo y desarrollo personal y social

Introduction: Mastering time and personal and social development

373

Antonio Bernal Guerrero, M.ª Ángeles Valdemoros San Emeterio y Alfredo Jiménez Eguizábal

Tiempo, poder y educación. Repensando la construcción de la identidad personal y las decisiones de la política educativa

Time, power, and education. Rethinking the construction of personal identity and educational policy decisions

377

José Antonio Caride

Educar y educarnos a tiempo, pedagógicamente y socialmente
To educate and educate ourselves in time, pedagogically and socially

395

Rosa Ana Alonso Ruiz, Magdalena Sáenz de Jubera Ocón y Eva Sanz Arazuri

Tiempos compartidos entre abuelos y nietos, tiempos de desarrollo personal

Shared time between grandparents and grandchildren: A time for personal development

415

Nuria Codina, Rafael Valenzuela y José Vicente Pestana

De la percepción a los usos del tiempo: perspectiva temporal y procrastinación de adultos en España

From the perception to the uses of time: Time perspective and procrastination among adults in Spain

435

José Manuel Muñoz-Rodríguez, Patricia Torrijos Fincias, Sara Serrate González y Alicia Murciano Hueso

Entornos digitales, conectividad y educación.

Percepción y gestión del tiempo en la construcción de la identidad digital de la juventud

Digital environments, connectivity and education: Time perception and management in the construction of young people's digital identity

457

Ángel De-Juanas Oliva, Francisco Javier García-Castilla y Ana Ponce de León Elizondo

El tiempo de los jóvenes en dificultad social: utilización, gestión y acciones socioeducativas

The time of young people in social difficulties: Use, management, and socio-educational actions

477

* Todos los artículos están también publicados en inglés en la página web de la revista: <https://revistadepedagogia.org>.

** All the articles are also published in English on the web page of the journal: <https://revistadepedagogia.org>.

Estudios Studies

Catherine L'Ecuyer y José Ignacio Murillo

El enfoque teleológico de la educación Montessori
y sus implicaciones

*Montessori's teleological approach to education and its
implications*

499

**Lidia E. Santana-Vega, Armindá Suárez-Perdomo
y Luis Feliciano-García**

El aprendizaje basado en la investigación en el
contexto universitario: una revisión sistemática

Inquiry-based learning in the university context:

A systematic review

519

Reseñas bibliográficas

Moreno, A. (2020). *Personalizar, un modelo para una
educación de calidad en el siglo XXI. Informe Delphi de*

Expertos (Cristina Medrano Pascual). **Fuentes, J. L.
(Coord.) (2019).** *Ética para la excelencia educativa*
(Ana García-Bravo).

539

Informaciones

Congreso Virtual Educa: «World Congress. Human
capital development for social innovation. Connecting the
Americas, Africa and Europe»; 8th International Congress
of Educational Sciences and Development; Cambios en
los congresos anunciados en números anteriores a raíz
de la pandemia por el Covid-19.

547

Índice del año 2020

Table of contents of the year 2020

551

Instrucciones para los autores

Instructions for authors

559



ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid

Digital environments, connectivity and education: Time perception and management in the construction of young people's digital identity

Entornos digitales, conectividad y educación. Percepción y gestión del tiempo en la construcción de la identidad digital de la juventud

José Manuel MUÑOZ-RODRÍGUEZ, PhD. Associate Professor. Universidad de Salamanca (pepema@usal.es).

Patricia TORRIJOS FINCIAS, PhD. Assistant Professor. Universidad de Salamanca (patrizamora@usal.es).

Sara SERRATE GONZÁLEZ, PhD. Assistant Professor. Universidad de Salamanca (sarasg@usal.es).

Alicia MURCIANO HUESO. Research and Teaching Trainee. Universidad de Salamanca (aliciaamh@usal.es).

Abstract:

This paper discusses the first results of the CONECT-ID project, which addresses young people's digital identities from the perspective of hyperconnectivity based on their perception of time in digital leisure. Its main objective is to analyse young people's time management and their hyper-connected perception of time. To do so, a qualitative study was performed using discussion groups with 130 participants organised in groups of respondents aged 12 to 16 and 16 to 18. Analysis was then performed

using the NVivo software program. The results showed a difference in use and tools between the age groups. Both sets of groups claim to lose the concept of time, in particular the older ones. Younger respondents report having less availability of screens and more parental controls, while in contrast older ones state that they use the time management strategy less as self-regulation. School controls refer to students not being allowed to take mobile phones to school or use them there. It is apparent that the construction of young persons' identity is

Revision accepted: 2020-06-18.

This is the English version of an article originally printed in Spanish in issue 277 of the **revista española de pedagogía**. For this reason, the abbreviation EV has been added to the page numbers. Please, cite this article as follows: Muñoz-Rodríguez, J. M., Torrijos Fincias, P., Serrate González, S., & Murciano Hueso, A. (2020). Entornos digitales, conectividad y educación. Percepción y gestión del tiempo en la construcción de la identidad digital de la juventud | *Digital environments, connectivity and education: Time perception and management in the construction of young people's digital identity*. *Revista Española de Pedagogía*, 78 (277), 457-475. doi: <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-07>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Print), 2174-0909 (Online)

a continuum between different virtual spaces and times and face to face situations. Young people with less parental control over time management require more self-management and self-regulation mechanisms. The results found warrant focussing pedagogical discourse on designing and promoting quality educational actions that make it possible to go beyond setting limits. This can be achieved by working on establishing healthy interpersonal relationships, social and communication skills, and time management in a range of settings that provide lasting benefits beyond mere entertainment.

Keywords: digital technology, educational sciences, identity, leisure, qualitative analysis, time perception, youth.

Resumen:

En este trabajo se presentan los primeros resultados del proyecto CONECT-ID que aborda la identidad digital de la juventud, desde los enclaves de la hiperconectividad y en base a su percepción del tiempo en el ocio digital. El objetivo principal reside en analizar la gestión del tiempo y la percepción del tiempo hiperconectado de los jóvenes. Para ello, se ha realizado un estudio cualitativo aplicando la técnica de grupos de discusión con 130 participantes organizados en grupos de 12 a 16 años

y de 16 a 18 años. Posteriormente, se ha realizado un análisis con el software NVivo. Los resultados hallados señalan una diferencia de usos y herramientas entre los grupos de edad establecidos. Ambos grupos afirman perder la concepción de temporalidad, especialmente en el caso de los mayores. Mientras los menores afirman tener menor disponibilidad y mayores controles parentales; los mayores asumen utilizar menos la estrategia de gestión de tiempos como autorregulación. Los controles escolares se remiten a no dejarles llevar ni utilizar el móvil. Se observa como la construcción identitaria del joven se configura como un continuo interferido por diferentes espacios y tiempos virtuales y presenciales. Los jóvenes que tienen un menor control parental en la gestión del tiempo requieren mayores mecanismos de autogestión y autorregulación. Los resultados hallados merecen centrar el discurso pedagógico en torno a diseñar y potenciar actuaciones educativas de calidad que les permitan ir más allá de marcarse límites, trabajando el establecimiento de relaciones interpersonales saludables, las habilidades sociales y comunicativas, así como la gestión de su tiempo en escenarios que les reporten beneficios duraderos por encima del mero entretenimiento.

Descriptores: conectividad, identidad, juventud, espacios de ocio, percepción del tiempo, entornos digitales.

1. State of the question

Discussion of time is nothing new, but it is always of interest. It centres our attention on one of the variables around which we narrate human life; the soil in which

humankind grows, an essential dimension of the human being, an opportunity and fertile ground for our development, in which we are constricted but never determined. This non-determination makes it

an opportunity and starting point that we should know how to manage and educate.

To refer to time, we turn to various spatial metaphors that we extrapolate from our collective imagination (Safranski, 2017). We base our perception and notion of time on our comprehension of physical space (Blommaert & De Fina, 2016). But what happens when this space is a virtual one? What happens when nothing is delimited, but instead we find ourselves immersed in a reality without boundaries? What happens when we base our time perception on a porous space? How much is our identity changing because of the fact that the basic dimensions of identity—space and time—are being shifted into a hyperconnected reality where identity becomes liquid, instability is the ultimate representation of reality, the medium is ambivalent, the body is immaterial, and even the self acquires different forms of expression?

These questions are the foundation of the CONECT-ID¹ project, in which we study young people's digital identity by considering their hyperconnected enclaves on the basis of their perception of time in digital leisure. We focus on young people because it is they who experience for themselves the consequences, challenges, and risks of hyperconnectivity. Risks which are related to dependence on or abuse of technology and screens (Cloquell, 2015); consequences that include inequalities and new forms of social exclusion (Ricoy & Martínez-Carrera, 2020); and challenges that are directly related to factors of vulnerability in the development of young people's iden-

tities, associated with ways of externalising their self, the need to influence and be influenced, consumption of information that is not always filtered, etc. (Sanz Arazuri, Alonso Ruiz, Sáenz de Jubera Ocón, Ponce de León Elizondo, & Valdemoros San Emeterio, 2018; Valdemoros, Alonso, & Codina, 2018). A risk marked by a lack or otherwise of responsibility or ethical and/or critical sense (Ibáñez-Martín & Fuentes, 2015), supported, perhaps, by fragile autonomy in their personal and social development and time management that is sometimes irresponsible.

Here we present the first results of the research project mentioned above: a qualitative study, using discussion groups as an instrument to analyse time management and young people's perception of hyperconnected time. We consider a wide cross-section of young people, aged from 12 to 18 to understand the evolution of the phenomenon and how much the effects undergo evolution or involution during the process of development. There are hardly any responses to these effects at an educational level beyond the pedagogy of limits, associated in many cases with forbidding this connected time, perhaps because the discourse on these effects focusses on the excess and loss of the notion time when they are connected.

2. Theoretical framework and state of the question

There has been some research into online presence and time management (Livingstone, 2013; Loveless & Williamson, 2017; Serrano-Puche, 2013; Viñals, Abad,

& Aguilar, 2014), focussing primarily on the chronological or sequential presence of time, uses, moments, time bands (Boyd, 2014), but less on the other lived and experienced form, kairological time. In the young person's view, this connected time is generally appropriate, adequate, non-determined, and felt, and does not always correspond with the time that has passed. That instant, that occurrence, that place — the screen (computer, mobile phone, tablet, games console, etc.) — which for a moment becomes unique, which is not the now or the present, but rather the time that passes by (Case, 2016; Cruz, 2017).

Use of screens by young people has led research to analyse the different selves (Torres, 2017) young people construct. "It is multiple, but integrated. You can have a sense of yourself without it being a unique one" (Turkle, 1997, p. 325). Young people's lives become mediated by screens. One aspect which is noted is that social media, video games, the places young people frequent are transversal and branched on the internet, meaning it is possible to construct different identities in an attempt to satisfy desires, provoke, influence, or simply achieve that which in traditional settings is not easy for them (Nílan & Feixa, 2014).

Academic literature does not discuss young people's identities but rather identity practices connected to new practices for the socialisation of young people that derive from the different social narratives and roles they manifest (Awan & Gauntlett, 2013; Georgakopoulou, 2017; Marlowe, Bartley, & Collins, 2017). The construction of their identity is based on how

they present themselves and how they are judged, that is to say, constantly in comparison with others (Vansieleghem, Vlieghe, & Zahn, 2019). In other words, the internet makes it possible for young people's identities to be shaped with contributions from multiple digital identities in different fields of action. This shaping results in a sensation of liberty and autonomy based on socialisation and interconnection with others; the otherness of the self as the foundation of personal and collective identity (Brubaker & Cooper, 2000).

However, this is not autonomy as such; the literature has for years noted a certain symmetrical positioning in that technology forms part of young people's lives, it becomes their social space-time and, consequently, it is with them, becoming subjective (Pangrazio, 2019; Turkle, 2011; Turkle, Taggart, Kidd, & Dasté, 2006). It becomes a way to expand their autonomy as the basis of their socialisation and relationships. Young people are autonomous if the internet allows them to interact with other young people, enriching and sharing their interests, experiences, and ideas, creating co-narratives understood as interdependent and interrelated social dynamics (Beneito-Montagut, 2015; Georgakopoulou, 2017). Research largely argues for a model of autonomy derived from Vygotsky's thinking, basing it on a phylogenetic and interdependent link between young people and screens. Young people become embodied in technological settings (Wängqvist & Frisén, 2016).

This embodiment is not just individual but also social. Research emphasises

the good side of the internet and screens in that they offer young people a wide range of possible social relationships. They expand their options for building the relational self, as they complement and enrich face to face social relationships rather than replacing them. They favour the creation of a collective intelligence, triggering positive social recognition mechanisms (Malone & Bernstein, 2015). This is where the internet is of value for empowering young people and encouraging participation (Wängqvist & Frisén, 2016). It is a privileged social setting for young people (Sanz Arazuri et al., 2018).

Families' concerns about inclusion in social networks and the disconnection from the family sphere associated with it are another topic that has been studied, with an emphasis on the need to prepare the family to teach young people to have an understanding of how to act and be independently and responsibly with these technologies (Ruiz-Corbella & De Juanas-Oliva, 2013); some recent studies (Gündüz, 2017; Hodkinson, 2017; Valdemoros, Sanz, & Ponce de León, 2017) indicate a connection between low digital consumption in children and families with a closer emotional bond between family members, and so abuse of these tools could be prejudicial for family coexistence, supported by the idea that young people, on social networks, are concerned more with self-expression than self-reflection (Mace, 2020). There is also research that demystifies the ways young people conceal their online life from their families (Shin & Lwin, 2017).

In similarly positive terms, there is research that sees screens as the implementation of a technological ecosystem that is of interest for cognitive development and learning. The internet's potential as a creative and innovative setting that favours different forms of multiliteracy, creativity, and learning has been noted (Gee & Es-teban-Guitart, 2019; Hou, Rashid, & Lee, 2017; Pérez Latorre, 2015; Scolari, 2016).

Nonetheless, there are data that suggest that this time is not always a positive one for young people, as a result of the culture of mere entertainment and pleasure (Muros, Aragón, & Bustos, 2013; Iqani & Schroeder, 2016). Most of these data are based on the immediacy of information, on young people publishing their private lives, and on extending free time to social life in general, where connectivity for the sake of connectivity is what takes precedence when filling time. These works conclude that individualism becomes intensified. A virtual culture where young people's main fears are boredom, disconnection, loneliness, and isolation (Fernández & Gutiérrez, 2017).

Among the risks, there are recent studies that analyse the negative socioemotional effects of abuse of social networks and online games (Vannucci, Simpson, Gagnon, & Ohannessian, 2020), and studies that focus on cyberbullying (Garmendia Larrañaga, Jiménez Iglesias, & Larrañaga Aizpuru, 2019) where it is noted that for young people technology and screens create liberty and creativity that are not always well understood, often becoming oppression and bullying (Garaigordobil &

Larrain, 2020), or even inequality (Rey, Quintana-Orts, Mérida-López, & Extremera, 2018). Other results relate to the risk of consolidating an ethic associated with a free culture where everything is accepted and anything goes, questioning concepts such as ownership or authority (Hu, Zhao, & Huang, 2015), sometimes finding young people who are immersed in processes of coming to terms with participation in life online, accepting risks, based on a practical rationality; the internet as an opportunity, without any previous reflection.

3. Methodology and research results

This research uses a qualitative design and is part of a participatory study (Tojar, 2006) with the aim of informing the design of quality educational interventions.

To this end, we propose the following research objectives:

1. To uncover young people's perception of temporal availability, use, and habits of technologies and networks.
2. To consider in depth the different time-management strategies reported
3. To determine whether there are differences between groups in the dimensions studied, taking participants' age as a reference point.

3.1. Instrument and analytical procedure

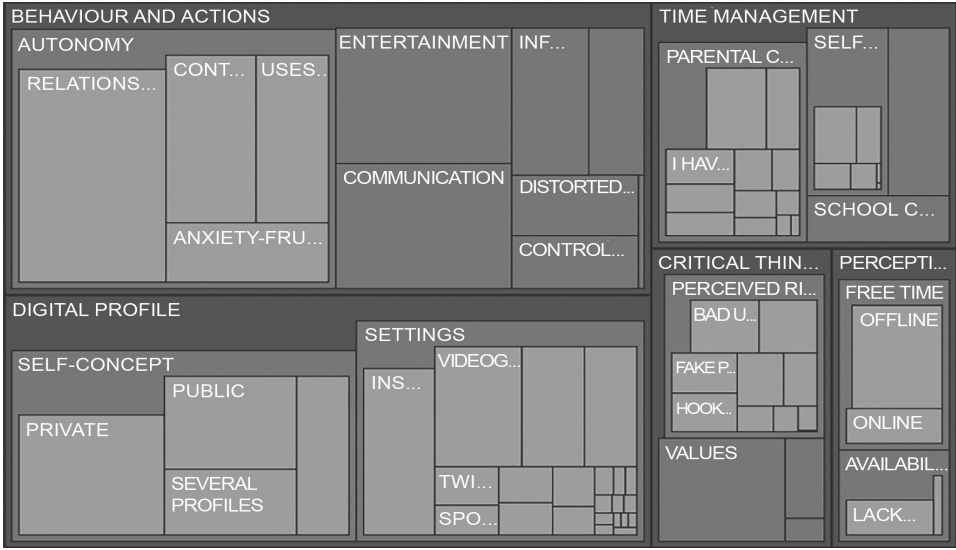
To approach young people's perceptions, opinions, and motivations regarding their use of technology and habits, we

used the discussion group technique. The Research Group designed a semi-structured prior script in five formative workshops with the cooperation of nine experts from various areas (theory and history of education, research methods, sociology, and anthropology). This script included questions to cover with the participants relating to their perception and uses of free time and their digital profile and habits. To validate it, we held two discussion groups, one with participants aged 12-15 and another with participants aged 16-18.

The selection of participants was carried out after receiving permission from the secondary schools, which were selected in accordance with accessibility criteria, and from the families of the young people, seeking the presence of rural (3) and urban (4) schools, state (7), state assisted (2), and private schools (1) from different autonomous regions. The meetings were moderated by pairs of experts who were involved in preparing the prior semi-structured script and in the process of preparing categories for the subsequent analysis of the content.

A total of 14 meetings were held which were recorded in audio format, transcribed, and entered for coding and subsequent analysis in the NVivo software program (V.12, research group licence) in accordance with a system of categories elaborated by 3 researchers through an inductive procedure, supported by the previous theoretical framework and which is shown in Graph 1 (Miles & Huberman, 1994).

GRAPH 1. Hierarchy chart of discussions by number of coded references².



Words shortened in the graphic: RELATIONS... = relationships on networks; CONT... = content to be published; USES... = uses and habits; ANXIETY-FRU... = anxiety-frustration; INF... = information; DISTORTED... = distorted image; CONTROL... = controlling emotions; PARENTAL C... = parental controls; I HAV... = I have them on networks; SELF... = self-regulating; SCHOOL C... = school controls; INS... = Instagram; VIDEOG... = videogames; TWI... = Twitter; SPO... = Spotify; CRITICAL THIN... = critical thinking; PERCEIVED RI... = perceived risks; BAD U... = bad uses; FAKE P... = fake profiles; HOOK... = hooked; PERCEPTI... = perception of time; AVAILABIL... = availability; LACK... = lack of time.

Source: Own elaboration.

In line with the system of categories, 7270 references were recorded from the discussions that allude to behaviour and actions during leisure time, digital profile, and management and perception of leisure time. The coding process showed that 3229 of these references came from the six groups of participants aged 12-15 and 4041 were from the groups of people aged 16-18.

After coding the information in accordance with the system of categories established in advance, a discourse analysis based on 3 dimensions was used: digital profile, time perception, and time management (see Table 1), considering

in depth the differences found in the two age groups established.

TABLE 1. Study dimensions and categories.

Dimensions	Categories
Digital profile	Virtual settings
Time perception	Free time
	Availability
Time management	Self-regulation
	Concept of time
	Anxiety-frustration
	Parental controls
	School controls

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Participants

This study had 130 participants, organised into 14 groups of people aged 16 to 18 and 6 groups of people aged from 12 to 15. There was diversity with regards to the profile of the young people according to their studies (principally secondary educa-

tion and baccalaureate), ownership of the participating schools (1 private school, 2 state-assisted schools, and 4 state schools), location (6 Spanish municipalities), gender (there was a 50-50 split in the sample of respondents), and educational level (see Table 2).

TABLE 2. Description of groups of participants.

Group code	n	Age		Gender		Year		Location	Ownership of school
GBAR001	7	\bar{x} Sx	17.57 .79	H M	6 1	1FP Básica	7	Barcelona	Private
GBAR002	8	\bar{x} Sx	18.00 .00	H M	3 5	1FP	8	Barcelona	Private
GBU002	8	\bar{x} Sx	15.00 1.07	H M	4 4	3ESO 4ESO	4 4	Burgos	State assisted
GBU001	8	\bar{x} Sx	12.50 .53	H M	4 4	1ESO 2ESO	4 4	Burgos	State assisted
GMANZ001	8	\bar{x} Sx	13.00 .93	H M	4 4	1ESO 2ESO 3ESO	3 2 3	Manzanares (Ciudad Real)	State
GMANZ002	12	\bar{x} Sx	15.67 .65	H M	5 7	1BACH 4ESO	3 9	Manzanares (Ciudad Real)	State
GPLA001	16	\bar{x} Sx	13.81 1.17	H M	9 7	ESO	16	Plasencia (Cáceres)	State
GPLA002	7	\bar{x} Sx	17.57 .53	H M	4 3	1FP 2BACH	4 3	Plasencia (Cáceres)	State
GSA001	6	\bar{x} Sx	13.83 .41	H M	4 2	1ESO 2ESO 3ESO	6	Salamanca	State and State Assisted
GSA002	8	\bar{x} Sx	16.12 .83	H M	4 4	1BACH 4ESO	6 2	Salamanca	State and State Assisted
GSA003	10	\bar{x} Sx	13.20 1.03	H M	5 5	1ESO 2ESO 3ESO	10	Peñaranda (Salamanca)	State
GSA004	11	\bar{x} Sx	16.09 .8312	H M	4 7	1BACH 1FPB 4ESO	6 2 3	Peñaranda (Salamanca)	State
GSA005	11	\bar{x} Sx	13.46 1.29	H M	4 7	1ESO 3ESO	6 5	Salamanca	State
GSA006	10	\bar{x} Sx	16.30 .67	H M	5 5	1BACH 2BACH	10	Salamanca	State

Source: Own elaboration.

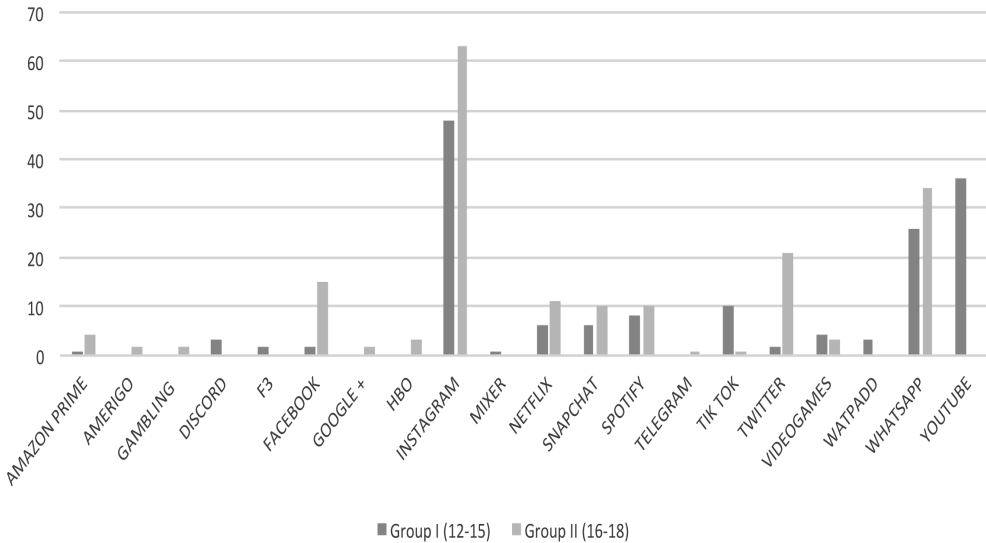
4. Results and discussion

4.1. Virtual settings and digital profile

In the analysis of digital profiles, taking the settings and spaces where young people act and interact as the

variable, it is apparent that social media networks and multimedia entertainment channels and platforms are the spaces where they are mainly present (see Graph 2).

GRAPH 2. Apps mentioned in discussions.



Source: Own elaboration.

In the investigation into the behaviour they display and what they look for in these apps and networks, young people show that they seek to communicate with their peer group and share personal information, such as posting large numbers of photographs, principally on Instagram and WhatsApp. This provides them with entertainment, displaying their tastes and interests or the main leisure activities they practice offline (travel, sporting events, and going to parties in the case of the older ones), aspects identified in other pieces of research (Sanz Arazuri et al., 2018). As

a result of the social desirability effect, they state that they generally appear just as they are in the virtual setting, but digging a little deeper, they admit to using filters that enable them to give a better image of themselves, as this participant states:

Because you want your profile to be like ... when you visit it you say ... wow, there are cool photos here. You want it to give the impression that you look good. (Part_3_GSA003_PEÑARANDA).

They use strategies to show their different selves or part of theirself, report-

ing that in one social network that have various profiles, a “public” one with less screening of followers and a so-called “private” one where they share information with people they regard as closer, excluding their parents.

I have my public account and my private one, but because the idea with the public one is that I have lots of followers so anyone can follow me, and the other one is more for my friends, closer friends, so I post more things there, more of my things. (Part_1_GBAR002).

Social networks are at the forefront of the favoured virtual settings, as already shown by other research on the same area (Ibrahim, Wang, & Bourne, 2017; Ruiz-Corbella & De Juanas-Oliva, 2013) where young people are uninhibited to a greater or lesser extent depending on their perceived sensation of control (Ricoy & Martínez-Carrera, 2020). This virtual setting becomes an opportunity for exploring and constructing their identity—or identities—as they reflect their concerns and satisfy desires (Yau & Reich, 2019) fundamentally in their relational interchange with their peer group. Nonetheless, the fact that they restrict the virtual space is the product of the training about risks and dangers associated with the network that they have received.

The informants report that they use YouTube for entertainment and to find information, which they say they cannot find in other spaces, such as school or their families, and also to solve day-to-day problems, for which they turn to the famous tutorials. The 12-15 groups report that

they prefer mobile apps such as TikTok or using videogames through games consoles or on smartphones. The 16-18 group make more specific use of networks such as Twitter to share information they regard as interesting or relevant and they use streaming services to a greater extent to watch series and films in their free time.

It is apparent that they know how to choose and select spaces and times depending on whether they want to communicate, entertain themselves, or inform themselves. As they get older, they change and vary in channel and select in a more discerning (subjective) way the ones that give them a greater or lesser benefit and the older students are more analytical with the information they share (Solé, 2019).

4.2. Perception and uses of free time

To find out how young people perceive their free time, the discussions focussed on their temporal valuation of the uses of their free time offline and online and on their self-perceived availability. Table 3 shows the total number of references coded relating to the analysis variables, as well as the comparative percentages between groups:

It was found that younger respondents (12-15) do more planned offline activities—normally agreed with their families—such as sport or tasks relating to music. They say that these spaces fundamentally provide new learning, an opportunity to relate with other adolescents of their age, and entertainment. They are also spaces for interrelating that they continue afterwards in a virtual setting on so-

TABLE 3. Coded references in availability and time perception.

Category	Groups I (12-15)		Groups II (16-18)	
	References	%	References	%
Time perception	125	52.51%	105	47.49%
Availability	63	66.03%	17	33.97%
Excess time	5	31.94%	3	68.06%
Lack of time	35	69.99%	9	30.01%
Free time	61	38.86%	91	61.14%
Offline	45	43.74%	65	56.26%
Online	18	32.05%	22	67.95%

Source: Own elaboration.

cial networks where they carry on sharing their interests by sharing information or photographs (in WhatsApp groups or on Facebook or Instagram). They spend their online time communicating with their peers. They also state that they spend time on games connected online with friends with whom they continue to interact.

In the 12-15 groups, we can see that online and offline activities alike form the core of the construction of their social identity, the part in which they seek identification and acquire commitment (Velásquez, 2007) with different groups, which continuously shape shared values and behavioural norms. In the hyperconnected digital era, this group identification and commitment is consolidated by spending time in virtual spaces through publications linked to their leisure preferences (Almansa, Fonseca, & Castillo, 2013).

The older groups of participants (16-18) said that they have free time, except in school assessment periods. Although they do carry out offline activities (sport, going out with friends), they state that they

spend a large part of their free time on online activities. The virtual part is with them in their daily life, with connectivity being vital for instantly sharing the activities they are doing, for example, through Instagram and its stories — short posts with a maximum duration of 24 hours. This need makes leisure into something interstitial, as Igarza notes (2009) because it makes daily activities fluctuate with short waiting times or movements, creating “temporal bubbles” (Fernández & Gutiérrez, 2017) in which the young person stops being in the here and now to instead be online, conditioned by the desire to exhibit and the demand to share.

They use their free time to share information — personal information and other information they regard as important — but they also say that using technology, social networks, and mobile apps allows them to disconnect. One crucial aspect that young people in this age bracket (16-18) report is that in their free time they need to “disconnect connected”. This enables them to escape from other concerns like studying, spending time with their

family, or doing other leisure activities that do not require technology, but in this disconnection they choose to be in contact with others.

They perceive that they need this time as viewing social media when they have “a bit of time” has become a “habit”, but they also mention boredom as a conditioning factor for their use — sometimes abuse, they note — of the virtual world, something that coincides with what is found in other research such as that of Morduchowicz, Marcon, Sylvestre, & Ballestrini (2012), which concludes that the internet and social media prevent boredom.

I mean, we are used to grabbing the phone to kill time when we are bored. (Part_3_GSA004_PENARANDA).

However, there is also a third argument in which adolescents state that the virtual world is “comfortable” as they can carry out multiple activities and tasks from a single space and at the same time. One example of this is the argument made by the following respondent:

I think that rather than being because of boredom, it's because you have everything there, isn't it? So, you don't have to get up to look at anything, you don't have to think that I have to go and play padel and I have to put on all the kit ... if you like padel you go to YouTube and you can watch it as much as you like all afternoon, I think it's a question of ease more than a question of boredom to be honest. (Part_2_GBAR002).

Likewise, they feel that having unused virtual time, which does not benefit them

and makes them feel like they have wasted the time:

I've thought that a lot, when you are with your phone, and you think: why? (laughter). To see people there, smiling. (Part_4_GSA002).

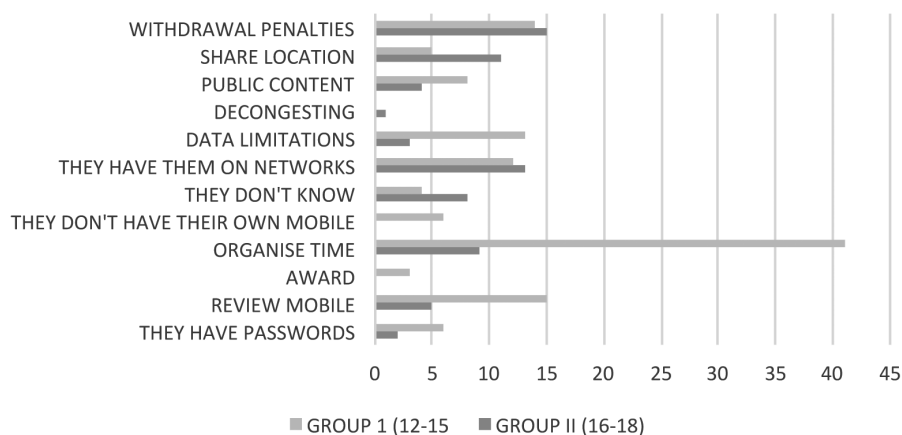
4.3. Managing free time online

To examine time management, we focussed on the external controls imposed by the respondents' families or schools, self-regulation strategies, and perception of time when online. Management of free time depends on the degree of autonomy. It is apparent that the 12-15 group depends more on parental control when deciding on what activities they want to do in their free time and on control in time management and use of technology and the internet. As the respondents' age increases, parents allow them more autonomy and decision-making capacity for managing their time. However, the young people themselves report that it is their families' lack of knowledge that results in this trust in self-management:

We were born at a time when everything uses technology and so we know how it works, our parents, for example, they don't know how Instagram works. (Part_7_GMANZ002).

The most widely used parental strategies (see Graph 3) relate to: 1) 12-15 groups: organisation of time and checking networks and apps they use on their smartphones and other devices; and 2) 16-18 groups: taking devices away when they use them in excess — the parents' subjective view — or they do not comply with their responsibilities at school or at home.

GRAPH 3. Parental strategies identified in management and use of technology.



Source: Own elaboration.

They coincide in understanding the importance of organisation of time as they state that they are not always able to control themselves and they lose the notion of how many hours they spend, but they do not agree to the same extent with their families checking their devices.

Well, I feel bad, angry, not because they have taken it off me, but because they see everything I'm doing or that I have, they read all of it. (Part_4_GPLA001).

Young people regard their virtual spaces as a private intimate space where parental control has no place, even though the information they share can be viewed by hundreds of people. Managing their information and deciding whether or not to share it belongs to them. This is what is known as *the exploration phase* in the shaping of identity (Tesouro, Palomanes, Bonachera, & Martínez, 2013) which favours the development of active and mature statuses. This requires young people to feel that they can man-

age not only times and spaces but also how they use them, even though they might sometimes make errors because of a lack of information, imprudence, or immaturity. Madden et al. (2013) call this augmented intimacy, where young people share their lives with friends and acquaintances while excluding their close family environment as they regard it as a space where only peers can intervene, a space that becomes excessively large and diffuse despite their belief in absolute control. And they manage their time so they have moments in which, through virtual spaces, they consolidate their validation and social integration, clarify their feelings, thoughts, and emotions, and test their capacity for self-expression (Morduchowicz et al., 2012).

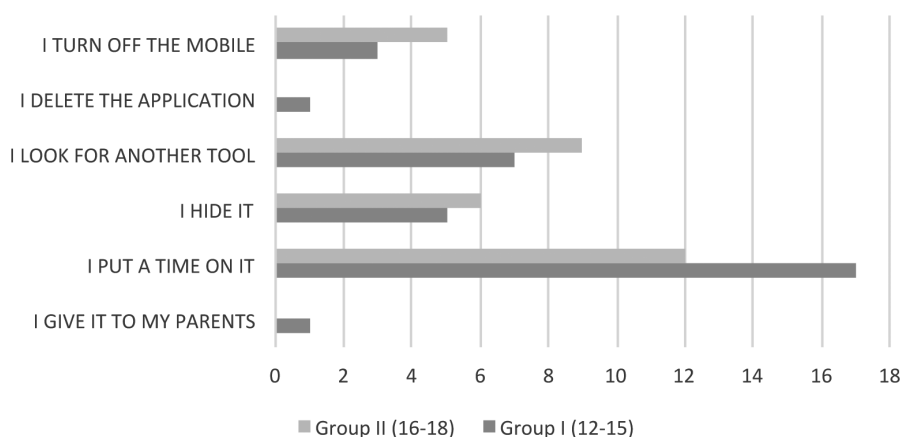
Of the 53 references to control at school recorded, a slightly higher percentage of references to the existence of restrictions is apparent in the younger groups (53.23% compared with 46.18%

from the older groups). These controls focus on not allowing students to carry devices in the school without an express request by a teacher. Management of “school free time” is determined by the rules of the school and young people report that they adapt to them. They also consider that at certain moments they prefer this external management of their time, as they recognise that:

I also think that if you always have your phone, you will be more reliant on it. And if they take it off you, it's like you are freer. Without having to have your phone here and thinking I've got a message or I'm going to do this ... It's better without your phone. (Part_4_GPLA002).

A higher proportion of coded information can be seen in the loss of concept of time in the 16-18 group compared with the 12-15 group (67.73% compared with 32.27%). Therefore, it is the older groups of respondents who report using self-regulation strategies since they are subject to less external control and have more autonomy in managing their free time (in percentage terms, they referred to this more in the discussion than the younger groups). When studying in depth the strategies proposed, we found (see Graph 4) that the strategies they use most are: setting themselves times for being online or looking for another tool and even hiding the device so that they do not have immediate access.

GRAPH 4. Self-regulation strategies identified by young people.



Source: Own elaboration.

In the *temporality dimension* category, we found that being connected causes them to lose the concept of time and this results in negative feelings as they perceive the loss of control in the use they make during this time they spend connected. Consequently, we find com-

ments from young people like the following:

Suddenly you get an alert and you think 'I'm not going to look at it' but you start thinking 'who will it be, okay, I'll look at it, I'm going to look at it'. So you look at

it and then from that person you go to stories and people have updated their stories and then I lose myself there, and then ... (Part_6_GBU002).

It's like two hours go by and you say 'well, I want more' and that's how it is all the time and I spend a whole afternoon and I'm with my phone all the time. (Part_5_GSA005).

This creates uncertainty and makes them reflect on the decisions they have taken during this time relating to gains and losses of their own time, learning, and opportunities to do other activities. It is important in the construction of young people that they ask themselves questions about good or bad management as this will enable them to take decisions based, normally, on their consequences such as low school performance.

5. Conclusions and outlook

This preliminary phase of the CONECT-ID study has found several results that support focussing pedagogical discussion on designing and encouraging quality educational interventions. Firstly, young people's identity construction forms a continuum affected by different spaces and times, both virtual and face-to-face. Adolescents report finding a micro-space of individuality-collectivity in the internet which is apparently innocuous for them and where they feel the liberty they do not always perceive in other spaces with more tangible external control. They make their free time a time for interaction, exchange, generation, and production of information which they regard as their property where

they alone set the rules of the game. And while it is true that young people need individual spaces where they can experiment and explore their abilities, virtues, and even defects, their education must provide them with tools that foster their capacity to discern, accept, value, and make decisions regarding what will bring them an adequate personal and social development, in terms of liberty, responsibility, critical thinking, autonomy, and self-management, and foster their capacity to identify things that can harm them as a consequence of a loss of autonomy and dependent and irresponsible use of technology, delegation of academic tasks and other individual and collective activities offline or confidence in channels and users that turns them into victims of deception, among other aspects. It is vital to pay attention to young people's communicative capacity to generate and share information and interact with others — whom they might or might not know — through a variety of channels and platforms. Educational agents should take this aspect into account, using this communicative potential to work on acquiring assertive and empathetic communication skills, as a foundation for establishing healthy social relationships.

Secondly, it has been shown that young people who have less parental control of their time management need stronger self-management and self-regulation mechanisms. They work with strategies of time management by trial and error, but they report that the appeal of the internet clouds their reasoning despite them being aware that they have other obligations to fulfil. Pedagogy should support

practices that allow them to go further than setting limits and show them what they can manage their time for in settings that provide them with lasting benefit beyond mere entertainment. We have found that they spend a large proportion of their time viewing profiles and stories of people who they share their lives with on social media or communication channels such as YouTube, including anonymous people and famous influencers. We should consider young people's tastes in order to foster their capacity for criticism and self-criticism. We must enable physical and virtual spaces and times where they can reflect on prosocial values that they identify in other profiles, and we should teach them that they can select content that allows them to show an optimal version of their self. Furthermore, interventions must be designed for working socio-educationally with them on establishing healthy interpersonal relationships and on putting in place social and communicative skills that enable them to have better social development. This will offer us the chance to create a body of citizens — also virtual — who are better able to put democratic values into practice.

One limitation of this study that we should note is the data collection method, as the self-reporting nature of the discussion groups could result in biases; nonetheless, this is an appropriate technique that has enabled us to approach the beliefs and opinions of the key informants, giving them the opportunity to reflect on something that is of interest for the educational community. On the other hand, we should also note that, while we could allude to the limited character of the sample, this

study is part of a preliminary phase of a longitudinal mixed study (Boczkowski, Mitchelstein, & Matassi, 2018; Fernández & Gutiérrez, 2017; Montiel & Agustina, 2019; Torres, 2017; Vannucci et al., 2020) which will enable us to continue examining in greater depth the analysis of these first results and making recommendations for educational policies and practices.

Notes

¹ "CONNECT-ID. Young people's hyperconnected identity and their time perception in digital leisure". Spanish Ministry of Science, Innovation, and Universities. Reference: PGC2018-097884-B-I00. (2019-2022). Some results also relate to the "Digital identities in hyper-connected young people: challenges for the family, social, and school context" research project. Regional Government of Castilla y Leon. Reference: SA038G19 (2018-2021). PI José Manuel Muñoz Rodríguez.

² Hierarchy chart from NVivo showing the weight of the content of the categories after analysis of the discussion in the five research dimensions of the project: digital profile, behaviour and actions, settings, time management, time perception, and critical thinking.

References

- Almansa, A., Fonseca, O., & Castillo, A. (2013). Redes sociales y jóvenes. Uso de Facebook en la juventud colombiana y española. *Comunicar*, 40 (20), 127-135.
- Awan, F., & Gauntlett, D. (2013). Young People's Uses and Understandings of Online Social Networks in Their Everyday Lives. *Young*, 21 (2), 111-132.
- Beneito-Montagut, R. (2015). Encounters on the Social Web: Everyday Life and Emotions Online. *Sociological Perspectives*, 58 (4), 537-553.
- Blommaert, J., & De Fina, A. (2016). Chronotopic Identities. On the Timespace Organization of Who We Are. In A. de Fina, J. Wegner, & D. Iki-zoglu (Eds.), *Diversity and Super-Diversity. Sociocultural Linguistic Perspectives* (pp. 1-15). Washington: Georgetown University Press.
- Boczkowski, P. J., Mitchelstein, E., & Matassi, M. (2018). News comes across when I'm in a mo-

- ment of leisure: Understanding the practices of incidental news consumption on social media. *New Media and Society*, 20 (10), 3523-3539.
- Boyd, D. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. New Haven and London: Yale University Press.
- Brubaker, R., & Cooper, F. (2000). Beyond "Identity". *Theory and Society*, 29 (1), 1-47.
- Case, A. (2016). *Calm Technology: Principles and Patterns for Non-Intrusive Design*. Sebastopol: O'Reilly.
- Cloquell, A. (2015). Usos sociales de Internet entre los adolescentes españoles. *Revista Sobre la Infancia y la Adolescencia*, 8 (1), 1-14.
- Cruz, M. (2017). *Ser sin tiempo*. Barcelona: Herder.
- Fernández, E., & Gutiérrez, J. M. (2017). La socialización de los jóvenes interconectados: experimentando la identidad en la sociedad aumentada. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 21 (2), 171-190.
- Garaigordobil, M., & Larrain, E. (2020). Bullying and cyberbullying in LGBT adolescents: Prevalence and effects on mental health. *Comunicar*, 62 (1), 79-90.
- Garmendia Larrañaga, M., Jiménez Iglesias, E., & Larrañaga Aizpuru, N. (2019). Bullying y ciberbullying: victimización, acoso y daño. Necesidad de intervenir en el entorno escolar | *Bullying and cyberbullying: victimisation, harassment, and harm. The need to intervene in the educational centre. revista española de pedagogía*, 77 (273), 295-312. doi: <https://doi.org/10.22550/REP77-2-2019-08>
- Gee, J., & Esteban-Guitart, M. (2019). Designing for deep learning in the context of digital and social media. *Comunicar*, 58 (1), 09-17.
- Georgakopoulou, A. (2017). Sharing the moment as small stories: The interplay between practices & amp; affordances in the social media-curation of lives. *Narrative Inquiry*, 27 (2), 311-333.
- Gündüz, U. (2017). The Effect of Social Media on Identity Construction. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 8 (5), 85-92.
- Hodkinson, P. (2017). Bedrooms and beyond: Youth, identity and privacy on social network sites. *New Media & Society*, 19 (2), 272-288.
- Hou, J., Rashid, J., & Lee, K. (2017). Cognitive map or medium materiality? Reading on paper and screen. *Computers in Human Behavior*, 67 (1), 84-94.
- Hu, C., Zhao, H., & Huang, J. (2015). Achieving self-congruency? Examining why individuals reconstruct their virtual identity in communities of interest established within social networks platforms. *Computers in Human Behavior*, 50 (1), 465-475.
- Ibáñez-Martín, J. A., & Fuentes, J. L. (2015). Una reflexión plural sobre el aprendizaje ético-cívico mediado tecnológicamente. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27 (1), 25-32.
- Ibrahim, N. F., Wang, X., & Bourne, H. (2017). Exploring the effect of user engagement in online brand communities: Evidence from Twitter. *Computers in Human Behavior*, 72 (1), 321-338.
- Igarza, R. (2009). *Burbujas de ocio. Nuevas formas de consumo cultural*. Buenos Aires: La Crujía.
- Iqani, M., & Schroeder, J. E. (2016). #selfie: digital self-portraits as commodity form and consumption practice. *Consumption Markets & Culture*, 19 (5), 405-415. doi: <https://doi.org/10.1080/10253866.2015.1116784>
- Livingstone, S. (2013). *Children and the internet*. London: Polity.
- Loveless A., & Williamson, B. (2017). *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital*. Madrid: Narcea.
- Mace, R. (2020). Reframing the ordinary: cyberspace and education. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32 (2), 109-129.
- Madden, M., Lenhart, A., Cortesi, S., Gasser, U., Duggan M., Smith, A., & Beaton, M. (2013). Teens, Social Media, and Privacy. *Pew Research Center's Internet & American Life Project*, 21 (1), 2-86.
- Malone, T. W., & Bernstein, M. S. (2015). *Handbook of Collective Intelligence*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Marlowe, J., Bartley, A., & Collins, F. (2017). Digital Belongings: The Intersections of Social Cohesion, Connectivity and Digital Media. *Ethnicities*, 17 (1), 85-102.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: SAGE Publications.
- Montiel, I. y Agustina, J. R. (2019). Retos educativos ante los riesgos emergentes en el ciberespacio: claves para una adecuada prevención de la cibervictimización en menores | *Educational challenges of emerging risks in cyberspace: foundations of an appropriate strategy for preventing online child victimisation. revista*

- española de pedagogía**, 77 (273), 277-294.
doi: <https://doi.org/10.22550/REP77-2-2019-03>
- Morduchowicz, R., Marcon, A., Sylvestre, V., & Balles-trini, F. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en Internet*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Muros, B., Aragón, Y., & Bustos, A. (2013). La ocu-pación del tiempo libre de jóvenes en el uso de videojuegos y redes. *Comunicar*, 40 (1), 31-39.
- Nilan, P., & Feixa, C. (2014). ¿Una juventud global? identidades híbridas, mundos plurales. *Educa-ción Social*, 43 (1), 75-89.
- Pangrazio, L. (2019). Technologically situated: the tacit rules of platform participation. *Journal of Youth Studies*, 22 (10), 1308-1326.
- Pérez Latorre, O. (2015). The Social Discourse of Video Games analysis Model and Case Study: GTA IV. *Games and Culture*, 10 (5), 415-437.
- Rey, L., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., & Ex-tremera, N. (2018). Emotional intelligence and peer cybervictimization in adolescents: Gender as moderator. *Comunicar*, 56 (1), 9-18.
- Ricoy, M. C., & Martínez-Carrera, S. (2020). El uso informal del smartphone en adolescentes de centros de protección: un reto para promover la intervención socioeducativa. *Educación XXI*, 23 (1), 459-482.
- Ruiz-Corbella, M., & De Juanas-Oliva, A. (2013). Redes sociales, identidad y adolescencia: nue-vos retos educativos para la familia. *ESE: Estu-dios sobre educación*, 25 (1), 95-113.
- Safranski, R. (2017). *Tiempo. La dimensión tem-poral y el arte de vivir*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Sanz Arazuri, E., Alonso Ruiz, R. A., Sáenz de Ju-bera Ocón, M., Ponce de León Elizondo, A., & Valdemoros San Emeterio, M. A. (2018). Ocio, redes sociales y estudiantes españoles. *Educa-ción XXI*, 21 (2), 59-78.
- Scolari, C. (2016). Alfabetismo transmedia. Estra-tegias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunica-ción. *Telos*, 103 (1), 13-23.
- Serrano-Puche, J. (2013). Vidas conectadas: tecno-logía digital, interacción social e identidad. *His-toria y Comunicación Social*, 18 (1), 353-364.
- Shin, W., & Lwin, M. O. (2017). How Does 'Tal-king about the Internet with Others' Affect Teenagers' Experience of Online Risks? The Role of Active Mediation by Parents, Peers and School Teachers. *New Media & Society* 19 (7), 1109-1126.
- Solé, J. (2019). El cambio educativo ante la inno-vación tecnológica, la pedagogía de las compe-tencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica. *Teoría de la educación. Re-vista Interuniversitaria*, 32 (1), 101-121.
- Tesouro, M., Palomanes, M. L., Bonachera, F., & Martínez, L. (2013). Estudio sobre el desarrollo de la identidad en la adolescencia. *Tendencias pedagógicas*, 21 (1), 211-224.
- Tojar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Com-prender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torres, C. (2017). Narrativas Mediáticas: La repre-sentación virtual del yo en los jóvenes. *Realidad: Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 147 (1), 153-168.
- Turkle, S. (1997). *La vida en la pantalla: la cons-trucción de la identidad en la era de Internet*. Barcelona: Paidós.
- Turkle, S. (2011). *Alone together. Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. New York: Basic Books.
- Turkle, S., Taggart, W., Kidd, C., & Dasté, O. (2006). Relational Artifacts with Children and Elders: The Complexities of Cybercompanion-shi. *Connection Science*, 18 (4), 347-361.
- Valdemoros, M. A., Alonso, R. A., & Codina, N. (2018). Actividades de ocio y su presencia en las redes sociales en jóvenes potencialmente vulnerables. *Pedagogía Social. Revista Interu-niversitaria*, 31 (1), 71-80.
- Valdemoros, M. A., Sanz, E. & Ponce de León, A. (2017). Ocio digital y ambiente familiar en es-tudiantes de Educación Postobligatoria. *Comu-nicar*, 50 (25), 99-108.
- Vannucci, A., Simpson, E. J., Gagnon, S., & Ohan-nessian, C. M. (2020). Social media use and risk-y behaviors in adolescents: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 79 (1), 258-274.
- Vansieleghem, N., Vlieghe, J., & Zahn, M. (2019). *Possibilities and Transformations in Technolo-gy*. London and New York: Routledge.
- Velásquez, A. (2007). Lenguaje e identidad en los adolescentes de hoy. *El Ágora USB*, 7 (1), 85-107.
- Viñals, A., Abad, M., & Aguilar, E. (2014). Jóvenes conectados: Una aproximación al ocio digital de

los jóvenes españoles. *Communication Papers*, 4 (3), 52-68.

Wängqvist, M., & Frisé, A. (2016). Who am I On-Line? Understanding the meaning of OnLine Contexts for Identity Development. *Adolescent Research Review*, 1 (2), 139-152.

Yau, J. C., & Reich, S. M. (2019). It's just a lot of work: Adolescents' self presentation norms and practices on Facebook and Instagram. *Journal of Research on Adolescence*, 29 (1), 196-209.

Authors' biographies

José Manuel Muñoz-Rodríguez, PhD. Doctor of Pedagogy (2004), with Special Doctoral Prize, from the Universidad de Salamanca. Associate Professor in the Department of Theory and History of Education. His main research interest is theory of education and environmental education for sustainable development. Lead Researcher in the GIPEP — Educational Processes, Spaces and Practices research group. Associate editor of *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*.

 <https://orcid.org/0000-0002-4688-6420>

Patricia Torrijos Fincias, PhD. Doctorate in Educational Sciences from the Universidad de Salamanca. She is currently Assistant Professor in the Faculty of Education — in the Didactics and School Organisation Area. Her research interests revolve around developing programmes, promoting emotional skills, and

teacher training. She is a member of the GIPEP research group.

 <https://orcid.org/0000-0001-8183-1284>

Sara Serrate González, PhD. Doctor of Education from the Universidad de Salamanca, she is an assistant professor in the Department of Theory and History of Education in the Faculty of Social Sciences. Her research focusses on socio-educational interventions with children and young people in the school and community context from a pedagogical and socio-educational perspective. She is a member of the Educational Processes, Spaces, and Practices research group.

 <https://orcid.org/0000-0002-9985-7623>

Alicia Murciano Hueso. Trainee Researcher and Teacher. Degree in Sociology and Master's in Compulsory Secondary Education and Baccalaureate, Professional Training and Language Teaching from the Universidad de Salamanca. She is currently a Trainee Researcher and Teacher in the Department of Theory and History of Education at the same university, and is a member of the GIPEP research group. Her research focusses on older adults, educational technology, and socio-emotional development.

 <https://orcid.org/0000-0003-4351-9307>

Table of Contents

Sumario

Mastering time and personal and social development

Dominio del tiempo y desarrollo personal y social

Guest editors: Ana Ponce de León Elizondo, & M.^a

Ángeles Valdemoros San Emeterio

Editoras invitadas: Ana Ponce de León Elizondo y M.^a Ángeles Valdemoros San Emeterio

Ana Ponce de León Elizondo, & M.^a Ángeles Valdemoros San Emeterio

Introduction: Mastering time and personal and social development

Presentación: Dominio del tiempo y desarrollo personal y social 373

Antonio Bernal Guerrero, M.^a Ángeles Valdemoros San Emeterio, & Alfredo Jiménez Eguizábal

Time, power, and education. Rethinking the construction of personal identity and educational policy decisions

Tiempo, poder y educación. Repensando la construcción de la identidad personal y las decisiones de la política educativa 377

José Antonio Caride

To educate and educate ourselves in time, pedagogically and socially

Educar y educarnos a tiempo, pedagógicamente y socialmente 395

Rosa Ana Alonso Ruiz, Magdalena Sáenz de Jubera Ocón, & Eva Sanz Arazuri

Shared time between grandparents and grandchildren: A time for personal development

Tiempos compartidos entre abuelos y nietos, tiempos de desarrollo personal 415

Nuria Codina, Rafael Valenzuela, & José Vicente Pestana

From the perception to the uses of time: Time perspective and procrastination among adults in Spain

De la percepción a los usos del tiempo: perspectiva temporal y procrastinación de adultos en España 435

José Manuel Muñoz-Rodríguez, Patricia Torrijos Fincias, Sara Serrate González, & Alicia Murciano Hueso

Digital environments, connectivity and education:

Time perception and management in the construction of young people's digital identity

Entornos digitales, conectividad y educación. Percepción y gestión del tiempo en la construcción de la identidad digital de la juventud 457

Ángel De-Juanas Oliva, Francisco Javier García-Castilla, & Ana Ponce de León Elizondo

The time of young people in social difficulties: Use, management, and socio-educational actions

El tiempo de los jóvenes en dificultad social: utilización, gestión y acciones socioeducativas 477

Studies *Estudios*

Catherine L'Ecuyer, & José Ignacio Murillo

Montessori's teleological approach to education and its implications

El enfoque teleológico de la educación Montessori y sus implicaciones

499

Lidia E. Santana-Vega, Arminda Suárez-Perdomo, & Luis Feliciano-García

Inquiry-based learning in the university context: A systematic review

El aprendizaje basado en la investigación en el contexto universitario: una revisión sistemática

519

Book reviews

Moreno, A. (2020). *Personalizar, un modelo para una educación de calidad en el siglo XXI. Informe Delphi de Expertos [Personalise, a model for quality education in the 21st century. Delphi Expert Report]* (Cristina Medrano Pascual). **Fuentes, J. L. (Ed.) (2019).** *Ética para la excelencia educativa [Ethics for educational excellence]* (Ana García-Bravo). 539

Table of contents of the year 2020

Índice del año 2020

551

This is the English version of the research articles and book reviews published originally in the Spanish printed version of issue 277 of the **revista española de pedagogía**. The full Spanish version of this issue can also be found on the journal's website <http://revistadepedagogia.org>.



ISSN: 0034-9461 (Print), 2174-0909 (Online)

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid